



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

LIDIANE SANTOS DE MELO

**LEITURA DE REPORTAGENS EM SALA DE AULA: A REFERENCIAÇÃO E O
USO DE MODALIZADORES EPISTÊMICOS COMO RECURSOS AUXILIARES NA
IDENTIFICAÇÃO DE OPINIÕES**

Recife

2021

LIDIANE SANTOS DE MELO

**LEITURA DE REPORTAGENS EM SALA DE AULA: A REFERENCIAÇÃO E O
USO DE MODALIZADORES EPISTÊMICOS COMO RECURSOS AUXILIARES NA
IDENTIFICAÇÃO DE OPINIÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguagem e Letramento.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Catanho Cavalcanti

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Lílian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

M528l

Melo, Lidiane Santos de

Leitura de reportagens em sala de aula: a referência e o uso de modalizadores epistêmicos como recursos auxiliares na identificação de opiniões/ Lidiane Santos de Melo. – Recife, 2021.
221f.: il.

Sob orientação de Maria Clara Catanho Cavalcanti.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2021.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1.Reportagem. 2.Leitura. 3.Referência. 4.Opinião. I. Cavalcanti, Maria Clara Catanho (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2022-48)

LIDIANE SANTOS DE MELO

**LEITURA DE REPORTAGENS EM SALA DE AULA: A REFERENCIAÇÃO E O
USO DE MODALIZADORES EPISTÊMICOS COMO RECURSOS AUXILIARES NA
IDENTIFICAÇÃO DE OPINIÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguagem e Letramento

Aprovado em: 18/11/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Clara Catanho Cavalcanti (Orientadora)
Instituto Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Thais Ludmila da Silva Ranieri (Examinadora Interna)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Suzana Leite Cortez (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

À minha mãe, que foi a minha primeira professora. O amor de minha mãe pela educação influenciou a mim e aos meus dois irmãos. Dedico este trabalho, também, a todas as mulheres fortes, cujos exemplos de lutas foram relevantes para minha construção enquanto ser social. A Lélia, a Angela, a Conceição, a Nina...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser a seiva da vida, por me amparar durante o percurso. Muitas vezes, bloqueei e não sabia mais como prosseguir, mas seu amor esteve comigo em todo o tempo, concedendo-me forças para continuar. Sem ele, nada sou.

À minha mãe, pelo carinho e o cuidado de sempre, o apoio, e especialmente pelas orações feitas. Sempre foi muito zelosa e preocupada comigo.

A Judite, minha amiga, irmã, grande missionária, uma pessoa de fé, muito espiritualizada, que esteve orando por mim e orando comigo durante o meu trajeto.

À minha orientadora, Maria Clara Catanho, pelo empenho, pelos conceitos, pela assistência, pela generosidade de doar um pouco de seu tempo para me escutar, pela paciência enorme e pelas palavras de estímulo, por toda a aprendizagem que me foi passada. As suas contribuições riquíssimas sempre foram fundamentais em toda a pesquisa. É mais uma pessoa de Deus em minha vida. Gratidão por não desistir de mim!

À professora Suzana Leite, que tem composto a banca desde o processo de qualificação desta pesquisa, sobretudo por ter fornecido contribuições valiosas ao desenvolvimento deste trabalho. Agradeço, novamente, a oportunidade tê-la em minha banca de defesa.

À professora Thais, que tão atenciosamente se dispôs a participar das minhas bancas de qualificação e defesa, por apresentar comentários necessários e indispensáveis a este estudo.

A todos os professores do Profletras que tão majestosamente nos doaram seu tempo e seus conhecimentos valiosos, oportunizando-nos aulas memoráveis, além de nos ajudar a acreditar em novos caminhos para uma prática docente mais significativa. Agradeço especialmente à professora Hérica Karina, que, por meio de suas aulas, me fez gostar ainda mais do trabalho com o texto e nos apresentou a caneta desmanipuladora.

Ao professor Nestor Pinheiro, por sua compreensão, atenção e ajuda. Sempre se dispôs a auxiliar, indicando e enviando materiais contributivos no tocante à tecnologia educacional.

À equipe gestora da Escola Presidente Castelo Branco, em especial à diretora Joseane Araújo, por entender o processo e por, sempre muito solícita, se dispor a auxiliar no que eu precisasse, acreditando neste trabalho.

À minha amiga Andreza, pelas orações, palavras e mensagens de força.

Aos meus alunos dos 9^{os} anos, que, de forma tão receptiva e carinhosa, se dispuseram a responder o questionário da pesquisa.

A Rafaela, da secretaria do Profletras, que foi sempre muito atenciosa e solícita ao que precisássemos.

Aos colegas do Profletras, pelas boas risadas, pelas trocas de experiências, pelo conhecimento compartilhado e pelos momentos de conversa em nossos almoços memoráveis. Em especial a Gustavo, Ada e Manu, que sempre estiveram muito dispostos a ajudar quando eu precisava.

A todas as pessoas que, de algum modo, contribuíram para a minha caminhada.

“Temos que falar sobre libertar mentes, tanto quanto sobre libertar a sociedade”
(DAVIS, 1970)

RESUMO

A leitura é uma atividade fundamental para promover mudanças no modo como as crianças e os adolescentes compreendem o mundo. Nesse sentido, ressaltamos, aqui, a importância de ações que oportunizem a leitura de reportagens em sala de aula. Esse gênero possui aspecto opinativo reconhecível, fator subsidiário ao objetivo geral desta pesquisa, que é o de contribuir, através da leitura de reportagens, para que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental aprimorem habilidades de leitura que lhes permitam identificar opiniões presentes nesses textos jornalísticos. Para tanto, lançamos mão da investigação do processo de referenciação nesses textos, bem como da aplicação de articuladores discursivos modais epistêmicos como recursos linguísticos elementares ao alcance desse escopo. Assim, baseamos na teoria de gêneros, especificamente nos estudos retóricos desses elementos, bem como nas perspectivas fornecidas pela linguística textual. No tocante à metodologia, esta pesquisa é de caráter qualitativo, proporcionando uma reflexão sobre o problema investigado, a participação e a colaboração de todos os envolvidos na construção da aprendizagem. Para seu desenvolvimento, propusemos a realização de aulas presenciais em formatos de oficinas, cujas ações têm ênfase na leitura, mas observam também os diversos usos da linguagem mediante atividades que fortalecem a participação oral dos estudantes, a produção escrita e a análise linguística. Então, debruçamo-nos sobre as perspectivas de texto, construção de sentidos e referenciação, tendo como base Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante (2020) e Custódio Filho (2011). Como norte para as estratégias de leitura, recorremos aos fundamentos de Solé (1998), Koch (2018), Kleiman (2001, 2016) e Kleiman e Moraes (1999). Além disso, refletimos sobre fatores relacionados à multimodalidade a partir de Kress e Van Leeuwen (2006), Ribeiro (2017), entre outros. A fim de elucidar aspectos fundamentais relativos à modalização discursiva, forneceu-nos suporte teórico os estudos de Koch (2015, 2018a), Neves (2011), Castilho (2010) e Nascimento (2012). Igualmente, orientaram-nos, no percurso metodológico, dois documentos oficiais: o PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017). Assim, a partir das ações propostas nesta pesquisa, possibilita-se aos estudantes a compreensão das escolhas que fazemos, em relação a determinadas expressões, para enfatizar o nosso ponto de vista e de quando precisamos atribuir significados diferentes ao nos referir a um dado objeto de discurso. Desse modo, não apenas atingimos o nosso objetivo, como também pudemos propiciar aos alunos uma leitura mais consciente que perpassasse os muros da escola.

Palavras-chave: reportagem; leitura; referenciação; modalização; opinião.

ABSTRACT

Reading is the fundamental activity to promote changes in the way children and teenagers understand the world. In this regard, we highlight here the importance of actions that create opportunities of reportation in the classroom. This genre has an opinionated, recognizable, subsidiary factor to the general objective of this research that is to contribute, throughout the reading of reports, to improve the reading skills of the students in the 9th year of middle school in a way that allows them to identify opinions present in these journalistic texts. To do so, we use the investigation of the process of referenciation in these texts, as well as the application of epistemic modal discursive articulators, as linguistic resources to reach this goal. Thus, we base ourselves in the genre theory, specifically in the rhetorical studies of these, as well as the perspectives provided by textual linguistics. Concerning methodology, this research is of qualitative character, generating reflections about the problem to be investigated and the participation and collaboration of all involved in the construction of learning. To the development, we proposed the realization of presential classes in a workshop format, whose actions have an emphasis in reading, but that reach, too, the many uses of language, as seen in activities that strengthen the oral participation of students, the written production, as well as linguistic analysis. Thus, we lean over the perspectives of text, construction of meaning and referenciation as seen in Calvacante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante (2020), Custódio Filho (2011). As a guide to reading strategies, we make use of the fundamentals of Solé (1998), Koch (2018), Kleiman (2001, 2016), and Kleiman e Moraes (1999). We reflect about factors related to multimodality starting with Kress and Van Leeuwen (2006) and Ribeiro (2017), among others. And, to elucidate fundamental aspects related to discursive modalization, grants us theoretical support the studies of Koch (2015 and 2018a), Neves (2011), Castillo (2010) and Nascimento (2012). Likewise, as our guide throughout the process, we use the official documents, PNC (BRASIL, 1998) and the BNCC (BRASIL, 2017). With that, through the actions proposed in this research, we provide, to the students, the understanding about the choices we make over certain expressions to emphasize our viewpoint, and, in a likewise manner, also when we need to attribute different meanings to a certain data in the discourse. This way, not only did we reach our objective, but also, we can provide to the student a more aware reading, that goes beyond the walls of the school.

Keywords: report; reading; referenciation; modalization; opinion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da manchete “Linha-dura contra imigração”, da reportagem do jornal <i>O Globo</i>	25
Figura 2 – Reportagem TI Sufoco: ônibus lotado e calor marcam viagem entre Igarassu e Recife.....	28
Figura 3 – “Preço da energia sobe na OCDE”, reportagem do El País.....	59
Figura 4 – “Colisão de dois metrô no Recife”, reportagem do G1.....	62
Figura 5 – Tirinha da Mafalda e as relações de trabalho.....	67
Figura 6 – Passageiros seguem viagem na escada do ônibus junto à porta.....	69
Figura 7 – Meme.....	70
Figura 8 – Campanha publicitária.....	71
Figura 9 – Tirinha da Mafalda.....	99
Figura 10 – Tirinha do Calvin.....	100
Figura 11 – Atividade 1 sugerida para a terceira aula.....	104
Figura 12 – Atividade 1 sugerida para aula 4.....	107
Figura 13 – Atividade 1 proposta para aula 5.....	110
Figura 14 – Imagens utilizadas para a atividade.....	119
Figura 15 – Imagens utilizadas para a atividade.....	120
Figura 16 – Tirinha de Mafalda.....	132
Figura 17 – Tirinha de Calvin.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características gerais das reportagens levando em consideração o suporte.....	27
Quadro 2 – Gêneros sugeridos pelos PCN de língua portuguesa do ensino fundamental para as práticas de leitura e escuta.....	42
Quadro 3 – Representativo dos campos de atuação referentes às práticas de linguagem propostas pela BNCC para língua portuguesa do ensino fundamental.....	45
Quadro 4 – Constituintes linguísticos que podem exercer a função de modalizadores Epistêmicos.....	79
Quadro 5 – Tipos e subtipos de modalização.....	81
Quadro 6 – Objetivos de conhecimento e habilidades sugeridos pela BNCC para os 8º e 9º anos do ensino fundamental.....	92
Quadro 7 – Atividade oral – ficha de apoio para o professor.....	94
Quadro 8 – Atividade 2: debate deliberativo.....	95
Quadro 9 – Aula 2 – Texto 1A: Jogo dos 7 erros.....	97
Quadro 10 – Aula 2 – Texto 1B: Jogo dos 7 erros.....	97
Quadro 11 – Aula 2 – Texto 2A: Jogo dos 7 erros.....	98
Quadro 12 – Aula 2 – Texto 2B: Jogo dos 7 erros.....	98
Quadro 13 – Atividade 2 – analisando os textos.....	99
Quadro 14 – Texto 3.....	102
Quadro 15 – Atividade 2 – Produção escrita – Texto 1.....	108
Quadro 16 – Atividade de análise e reescrita.....	111
Quadro 17 – Atividade da aula 6 – Repórter por um dia.....	113
Quadro 18 – Atividade Oral – Ficha de apoio ao professor.....	121
Quadro 19 – Debate deliberativo – Ficha de apoio.....	124
Quadro 20 – Aula 2 – Texto 1A: Jogo dos 7 erros.....	129
Quadro 21 – Aula 2 – Texto 1B: Jogo dos 7 erros.....	129
Quadro 22 – Aula 2 – Texto 2A: Jogo dos 7 erros.....	129
Quadro 23 – Aula 2 – Texto 2B: Jogo dos 7 erros.....	129
Quadro 24 – Atividade 2 – analisando os textos.....	130
Quadro 25 – Quadro de respostas.....	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resposta dos alunos para a pergunta “você costuma ler algum jornal?”	87
Gráfico 2 – Resposta dos alunos para a pergunta “você acompanha as reportagens?”	87
Gráfico 3 – Resposta dos alunos para a pergunta “na sua família, alguém tem o hábito de ler em sites de notícias?”	88

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A REPORTAGEM: ADVENTO E EVOLUÇÃO.....	23
2.1	A IMPRENSA DO SÉCULO XIX: PRIMEIROS PASSOS DA REPORTAGEM.....	23
2.2	UM GÊNERO QUE ESTÁ A SERVIÇO DA SOCIEDADE: A REPORTAGEM E SUAS INTENÇÕES.....	29
2.3	AS AÇÕES SOCIAIS QUE A REPORTAGEM CUMPRE.....	31
2.4	MÍDIA, TECNOLOGIA E ENSINO: UM OLHAR SOBRE REPORTAGEM EM SALA DE AULA.....	36
2.4.1	Como a reportagem se apresenta nos textos norteadores.....	39
2.4.2	Considerações sobre o processo de leitura e a reportagem.....	46
3	CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	52
3.1	TEXTO – CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....	52
3.2	HIPERTEXTO – TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	56
3.3	MULTIMODALIDADE DO TEXTOS.....	60
3.4	REFERENCIAÇÃO.....	64
3.5	MODALIZAÇÃO.....	73
4	METODOLOGIA.....	83
4.1	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: PESQUISA-AÇÃO.....	83
4.2	ASPECTOS DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA.....	85
4.2.1	Sujeitos da pesquisa.....	86
4.3	PROCEDIMENTO DIDÁTICO – PERSPECTIVA GERAL.....	88
4.3.1	Plano didático – Descrição das aulas.....	90
4.4	WEBSITE AÇÃO DAS LETRAS – UMA FERRAMENTA DE APOIO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	115
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	118
5.1	MANUAL DE ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	118
5.1.1	O que você encontra neste manual?.....	118
5.2	DEBATE DELIBERATIVO A PARTIR DA LEITURA DE REPORTAGENS NA WEB.....	119
5.3	PERCEBENDO A REFERENCIAÇÃO A PARTIR DO JOGO DOS 7 ERROS E DA REPORTAGEM EM VÍDEO.....	128

5.4	LEITURA DE PROPAGANDAS E MEMES: RECONHECENDO RECURSOS DE REFERENCIAÇÃO.....	136
5.5	COMPREENDENDO O EMPREGO DE MODALIZADORES: LEITURA DE TIRINHAS E DE REPORTAGEM.....	145
5.6	O USO DE MODALIZADORES EM REPORTAGENS: TEXTO EM LACUNAS.....	152
5.7	PRODUZINDO UMA REPORTAGEM.....	161
5.8	A VOZ DO POVO.....	168
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
	REFERÊNCIAS.....	175
	APÊNDICE A - SUGESTÃO DE FICHA DE ATIVIDADE PARA AULA 1.....	180
	APÊNDICE B - SUGESTÃO DE FICHA DE ATIVIDADE PARA AULA 2.....	181
	APÊNDICE C - SUGESTÃO DE FICHA DE ATIVIDADE PARA AULA 3.....	182
	APÊNDICE D - SUGESTÃO DE FICHA DE ATIVIDADE PARA SOBRE REFERENCIAÇÃO.....	184
	APÊNDICE E - SUGESTÃO DE FICHA DE ATIVIDADE PARA AULA SOBRE MODALIZADORES.....	185
	APÊNDICE F - SUGESTÃO DE FICHA DE ATIVIDADE PARA AULA SOBRE MODALIZADORES.....	187
	ANEXO A – PRIMEIRA AULA: SUGESTÕES DE IMAGENS PARA O INÍCIO DA AULA.....	189
	ANEXO B – SEGUNDA AULA: TEXTOS PARA O JOGO DOS 7 ERROS.....	192
	ANEXO C - ATIVIDADE 1 – TEXTOS PARA LEITURA.....	195
	ANEXO D - TEXTOS E ATIVIDADES SUGERIDAS PARA A AULA 4.....	201
	ANEXO E - ATIVIDADE PARA APLICAÇÃO NA AULA 5.....	205
	ANEXO F - ROTEIRO DE ATIVIDADE PARA ELABORAÇÃO DA REPORTAGEM EM GRUPO.....	208
	ANEXO G - REPORTAGENS UTILIZADAS DURANTES AS AULAS.....	209

1 INTRODUÇÃO

Na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios. [...] a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p. 18-23)

Quando compreendemos que, enquanto seres pensantes, possuímos uma natureza dialógica, entendemos melhor acerca da realização da língua. Se pensarmos no modo como interpretamos o mundo – através da nossa percepção das cores, gestos, sons, mensagens, sinais digitais –, passamos a compreender que as ações da língua nos comunicam tudo o que nos cerca. Desse modo, observamos que a leitura é uma das habilidades da linguagem, que ocupa lugar imperativo na vida de qualquer indivíduo. Ter acesso, então, à leitura é carregar a oportunidade de participar das inúmeras experiências letradas da sociedade. É poder inserir-se em variadas situações de comunicação.

O sujeito consciente das possibilidades que a leitura lhe proporciona procura experienciá-la de alguma forma. Nesse sentido, a família e a escola exercem papéis indispensáveis. No âmbito familiar, deve haver o incentivo a essa vivência, o que, muitas vezes, não acontece; por isso, boa parte das pessoas apenas tem momentos para ler quando estão na escola. Novas modalidades de leitura e escrita têm sido fomentadas pelas tecnologias. Todavia, algumas famílias vivem em situação precária, e a falta de recursos financeiros dificulta o acesso integral de alguns estudantes às ferramentas atuais de comunicação. Há crianças e jovens que possuem em casa, no máximo, uma TV; em alguns casos, o único celular é dos pais e precisa ser compartilhado com todos da casa.

Mediante esse aspecto, as instituições educacionais tentam suprir algumas lacunas provenientes do contexto econômico e cultural dos estudantes. Então, à escola é atribuída uma grande responsabilidade: o compromisso de promover situações que estimulem os estudantes, a ler, refletir e desenvolver o senso crítico. A epígrafe acima mencionada realça a magnitude de desenvolver o conhecimento da leitura, lembrando-nos de que esse processo está unido à compreensão, tal como à produção de sentidos, não se limitando à tradução de códigos. Trata-se de uma atividade que possibilita aos leitores agir com autonomia.

O ambiente escolar não deveria ser o único incumbido da formação leitora dos indivíduos, mas essa visão está relacionada também à história educacional de nosso país, em que, no fim do século XIX e no início do século XX, a aprendizagem da leitura e da escrita privilegiava uma pequena parcela da sociedade. A maior parte da população não era

alfabetizada e não tinha acesso à educação formal. Ademais, submetia-se ao serviço muito cedo; um número significativo de pessoas ingressava em algum ofício ainda na fase da adolescência. Além disso, muitos locais demandavam horários extensos de trabalho. Não podemos nos esquecer de que aliados a esses fatores estão os aspectos de ordens econômica, territorial e cultural. Todas essas nuances refletiram-se, de algum modo, na recepção leitora das gerações posteriores.

Uma pesquisa de abrangência nacional, intitulada *Retratos da Leitura no Brasil* e divulgada em 2019 pelo Instituto Pró-Livro, mostra que houve uma diminuição significativa no exercício da leitura de 2015 a 2019. Os dados apontam que, referente ao livro físico, 42% das pessoas, em 2015, declararam ter lido livros integralmente; em 2019, esse índice caiu para 40%, quando verificada a leitura de partes do livro. Essa pesquisa apresenta prospecções que mostram a diminuição da leitura do livro físico, mas que, em contrapartida, revelam o aumento das práticas de letramentos relacionadas ao uso da internet. Os resultados expõem que 60% dos entrevistados afirmam utilizar *WhatsApp*, *chats* e *Facebook* para troca de mensagens; 42% disseram assistir a filmes, séries, vídeos ou programas de TV pela internet; 39% utilizam esse recurso para escutar música; 25 %, para jogar. Quanto à leitura de notícias, jornais e revistas digitais, apenas 23% afirmaram praticar essa atividade. O percentual cai ainda mais quando se refere ao uso da *web* para ler textos ou estudar alguma área de interesse — apenas 12% declararam ter essa prática.

No relatório mais recente do *Programme for International Student Assessment (PISA)*¹, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em dezembro de 2019, aponta-se que, apesar de o Brasil apresentar um índice de proficiência leitora maior que o de alguns países da América Latina – com exceção do Chile, do Uruguai e da Costa Rica, cujos indicadores são mais altos —, nosso país ainda demonstra um desempenho considerado baixo. A matriz do PISA considera como proficiente o estudante que consegue localizar, acessar e recuperar informações dentro de um texto, interagir e gerar inferências e avaliar e refletir sobre o conteúdo. A aferição é feita com base numa pontuação que vai de 0 a 500, a qual é obtida a partir de uma avaliação feita com discentes de vários países. O resultado brasileiro é de 413 no que se refere à leitura. De acordo com o relatório, o Brasil se encontra

¹ O PISA (no Brasil, Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Avalia o desempenho de estudantes de 15 anos de idade (INEP/MEC, 2019).

numa posição abaixo do Chile, que apresenta média de 452, do Uruguai, que tem 427, e da Costa Rica, que possui 426 (INEP/MEC, 2019).

Todas essas análises são importantes para fins de consulta, elaboração de documentos, realização de estudos e criação de materiais. No entanto, precisamos admitir que o campo digital amplificou as práticas sociais de letramento dos indivíduos, e os hábitos e modos de leitura dos leitores foram modificados. A sociedade consome muita tecnologia: serviços oferecidos por aplicativos, plataformas de filmes e séries, jogos on-line, redes sociais etc. Tal conjuntura favoreceu o surgimento de novos gêneros textuais; por conseguinte, diferentes suportes também foram criados. Observamos que a informação é acessível em vários formatos: o público, em sua maioria jovem, lê, produz e compartilha memes, *fanfics*, cartoons, ouve e cria podcasts. É possível constatar, nesse cenário, que há maiores possibilidades de leitura e produção de textos. No que tange a esse horizonte, o documento que é o atual norteador do currículo nacional de educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta, como integrante de uma de suas dez competências, a cultura digital e propõe várias formas de trabalhar a competência linguística. Sugere, por exemplo, que o aluno possa desenvolver sua leitura e escrita por meio de diversas plataformas, não mais concedendo exclusividade ao impresso.

Diante dessa conjuntura, é necessário rememorar que uma parte expressiva dos estudantes, como já afirmamos, conta exclusivamente com o apoio escolar para a construção de seus hábitos de leitura. A escola, a despeito das limitações que possui, continua sendo um espaço cujo exercício tem um papel relevante na vida das crianças, adolescentes e jovens. Não podemos negar, neste contexto, o intenso trabalho feito pelos professores, que articulam conhecimentos para incentivar os alunos a lerem e, assim, refletirem sobre diversas questões sociais, culturais e universais.

Em uma esfera mais regional, voltando o olhar especificamente para o Nordeste, conforme os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE)² de 2017, 2018 e 2019, Pernambuco vem aumentando expressivamente seus resultados de proficiência em Língua Portuguesa (LP). Embora haja um resultado satisfatório, os dados apontam que há algumas habilidades específicas que ainda apresentam grande complexidade para os estudantes. Segundo os pareceres baseados na matriz de referência do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)³, na competência 1, referentes às práticas de leitura, os descritores que sinalizam maior dificuldade são o D10 – distinguir fato

² Este índice é gerado a partir dos resultados obtidos na avaliação do SAEPE.

³ Tal avaliação é aplicada anualmente às turmas concluintes dos 9ºs anos do Ensino Fundamental e 3ºs anos do Ensino Médio para verificar a proficiência dos estudantes nas disciplinas de Português e Matemática.

de uma opinião – e o D11 – interpretar textos imagéticos e textos que articulam elementos verbais e imagéticos. Na competência 2, os descritores que têm apresentado maior complexidade para os estudantes são o D13 – identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais –, e o D24, pertencente à competência 5 – reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.

A partir desse contexto, além de objetivar a avaliação, em sala de aula, das dificuldades apresentadas pelos estudantes quanto ao domínio de determinadas habilidades leitoras, podemos justificar o nosso olhar enquanto voltado para o desenvolvimento de uma pesquisa no campo da leitura. Consideramos o seguinte fator: comumente, os nonos anos são as turmas do fundamental em que se percebe que, tanto no livro didático quanto no currículo, há um maior olhar para textos que fomentem discussões, debates etc.

Este aspecto é notável também ao verificarmos o atual currículo de Pernambuco, baseado na BNCC. Levando em conta todos esses fatores, refletimos sobre a importância de os alunos perceberem e avaliarem juízos de valor presentes em gêneros de grande circulação na mídia, que são acessados por uma parte significativa da sociedade. Verificamos que uma das grandes dificuldades dos discentes é identificar enunciados opinativos num texto. À vista disso, pensamos em como cooperar, de forma efetiva, para a evolução dessa aprendizagem, cuja importância é visível na construção da autonomia dos estudantes. Então, direcionamos nosso foco para o trato da opinião nas reportagens. Por que adotar tal gênero textual?

Compreendemos que a reportagem é um gênero que procura discutir questões sociais e que objetiva manter os seus leitores não apenas informados, mas também socialmente engajados. O público leitor geralmente não procura apenas por informações sobre os acontecimentos do cotidiano, ele quer ver o parecer de algum especialista ou o ponto de vista de alguma autoridade sobre um determinado assunto. Além disso, as pessoas relacionam os fatos comentados às suas vivências. Por consequência, veio-nos o seguinte questionamento: como contribuir, através da leitura e da análise de reportagens, para o aprimoramento das habilidades leitoras dos estudantes, permitindo-lhes identificar opiniões presentes nesses textos jornalísticos?

A partir dessa indagação, refletimos, na ótica de Kleiman (2016), quanto à compreensão de texto e à aplicação do conhecimento prévio. A autora defende que o leitor constrói seu entendimento sobre o texto alicerçando-se na reunião de múltiplos conhecimentos, como o linguístico, o textual e o de mundo. Por mobilizá-los, a leitura realiza-se de maneira interativa. Portanto, é axiomático o empenho do conhecimento prévio do leitor.

Tendo em mente os pontos salientados pela autora e o intento de solucionar o problema, uma vez que elegemos, para a investigação, a leitura de um gênero midiático específico, optamos pela abordagem da teoria de gêneros, em particular os Estudos Retóricos de Gêneros, aliados à linguística de texto. A retórica de gêneros compreende gênero como “ação social”. Segundo Miller (1994, 2012), para compreendermos gênero como “ação”, é importante considerar tanto a produção quanto a recepção. É preciso refletir sobre como uma pessoa promove uma ação por meio da linguagem e sobre como a outra recebe e responde a isso. Na visão de Miller (1994, 2012), os gêneros são categorias de reconhecimento psicológico. Esta condição é uma característica fundamental na perspectiva de Bazerman (2011), pois conforme o especialista, os gêneros são categorias de sentido e de reconhecimento psicossocial. Eles emergem historicamente e são praticados socialmente.

Aludindo aos fatores abordados pelos dois teóricos, pensamos na reportagem, nas intenções que tal gênero carrega, assim como no efeito que ele provoca, o agir sobre a sociedade. Isso é um aspecto proeminente, porque percebemos que, através da linguagem, a reportagem atua no meio social, provocando algum comportamento ou reação do leitor. Ademais, tal gênero se apresenta como uma forma de resposta às instancias coletivas. Este cenário nos deu margem para escolher uma temática. Assim, elegemos a mobilidade urbana do Recife como tema, pois a escola em que trabalho se localiza na região metropolitana, no município de Paulista. Boa parte dos estudantes necessita do transporte municipal escolar; outros utilizam o transporte público diariamente; alguns deles moram distantes da escola ou em áreas acidentadas. Outro ponto é que muitos pais dos alunos necessitam do transporte coletivo para ir ao trabalho. Em adição a isso, a abordagem de um tema que expõe um problema social é pertinente para provocar a reflexão e instigar o pensamento crítico do aluno através de discussões.

No tocante à Linguística textual, esta nos fornece suporte durante a leitura para, baseados na movimentação referencial, bem como na atuação dos modalizadores epistêmicos, percebermos a presença de opiniões no texto jornalístico. Esta circunstância ampara a hipótese de que o trabalho com a leitura de reportagens em sala de aula pode ser favorável ao desenvolvimento de habilidades leitoras que permitam identificar opinião, visto que sua linguagem faz uso da referenciação e de modalizadores como artifícios para suavizar ou elucidar depoimentos ou comentários de testemunhas ou, até mesmo, para expressar o ponto de vista do repórter. Desse modo, esses elementos podem mobilizar a ação do leitor.

Tal hipótese ratifica o objetivo geral da pesquisa, que é contribuir, a partir da leitura de reportagens, para o aprimoramento das habilidades de leitura de estudantes do 9º ano do Ensino

Fundamental, de maneira que desenvolvam habilidades leitoras que lhes permitam identificar opiniões presentes nos textos jornalísticos. Com a finalidade de alcançar esse propósito, priorizamos os seguintes objetivos específicos:

- Incentivar a leitura de reportagens disponíveis em sites de notícias, na internet;
- Favorecer o senso crítico do aluno, oportunizando seu posicionamento mediante a leitura e a interpretação das reportagens e considerando o propósito comunicativo e a multisssemiose presentes no gênero;
- Estimular os estudantes a perceberem que o uso de determinados recursos linguísticos indica enunciados opinativos nas reportagens;
- Explicar o emprego da referenciação, como também o uso dos modalizadores epistêmicos, observando como eles se apresentam nos enunciados das reportagens;
- Ressaltar que as expressões modalizadoras asseguram pontos de vista;
- Contribuir para a prática de ensino de professores de LP com um material didático de apoio.

Concernente à disposição estrutural, esta pesquisa foi organizada em cinco seções. Na primeira, contém, inicialmente, um breve panorama histórico da imprensa e do surgimento da reportagem. Para tanto, baseamo-nos nos estudos de Lage (2019), Sousa (2001) e Canavilhas e Baccin (2015). No que tange à teoria de gêneros, apresentamos postulados acerca da retórica de gêneros, fundamentados em Bazerman (2011), Miller (1994, 2012). Temos também as contribuições de Bakhtin (1994) sobre dos gêneros do discurso, e as de Rojo (2015) sobre práticas sociais.

Nesse sentido, coube-nos trazer, na mesma seção, discussões relativas à atuação e à influência da reportagem em sociedade, bem como dialogar sobre a transição desse gênero para o contexto digital, assim nos respaldamos nas pesquisas de Lage (2005, 2019), Sousa (2001), Seixas (2009), Barbosa e Seixas (2013), Bergamo (2011), Canavilhas (2014), Canavilhas e Baccin (2015), Baccin (2017), aliado às perspectivas sobre reportagem na web e a linguística de texto, embasadas por Storrer (2009). No tópico seguinte, motivamo-nos a discorrer sobre mídia, tecnologia e ensino. Auxiliaram-nos as concepções fornecidas por Rojo (2009), Rojo e Barbosa (2015), voltadas para multiletramentos, sociedade e escola, e por Ribeiro (2017) em relação à multimodalidade e à tecnologia no ensino.

Em sequência, procuramos fornecer ao leitor alguns pareceres mediante os documentos norteadores da educação básica – PCN (BRASIL, 1998), BNCC (BRASIL, 2017), LDB (BRASIL, 1996) e outros –, amparando-os nas perspectivas de Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Rojo (2009) sobre texto e letramentos. Depois, finalizando esta seção, versamos sobre aspectos alusivos à leitura, ao ensino e à reportagem. A abordagem conduzida apoiou-se em Koch e Elias (2018), Santos, Riche e Teixeira (2018), Kleiman (2001, 2016), Kleiman e Moraes (1999), Solé (1998) e Ribeiro (2017) no que se refere às contribuições sobre o processo de leitura, as estratégias de cognição, os objetivos e o âmbito escolar.

Na seção dois, intitulada “Contribuições da linguística textual, a atenção está voltada, a princípio, para os conceitos de texto, acompanhados pela evolução da Linguística textual, posteriormente passando por perspectivas sobre o hipertexto e a multimodalidade dos textos. Mais à frente, finalizamos discorrendo sobre os recursos de referenciação e de modalização, que cooperam para a identificação de opiniões no texto. Para tanto, fundamentamo-nos nas considerações de Bakhtin (1997) e Dionisio (2007) com conceitos sobre texto e gênero, e em Koch (2015, 2018) e Xavier (2010) acerca do texto e das características do hipertexto eletrônico. Marcuschi (2008, 2017) fundamenta as discussões sobre o texto e o hipertexto. Santos, Riche e Teixeira (2018) e Travaglia (1996) apresentam abordagens acerca do texto e da interação. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Ribeiro (2017) expõem fundamentos relativos ao hipertexto e à multimodalidade.

No que tange às concepções sobre a multissemiose, as discussões foram baseadas nos conceitos dos linguistas Kress e Van Leeuwen (2006); em Bakhtin (1997), em relação a gênero e discurso; em Bazerman (2011), no tangente ao processo de acomodação dos gêneros; em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Pereira (2015), Lima (2016), Cavalcante (2020) e Custódio filho (2019), quanto ao processo de referenciação; em Lyons (1977), Koch (2015, 2018), Neves (2011), Castilho (2010), Nascimento (2012, 2013) e outros autores, no tocante aos conceitos de modalização.

A terceira seção tem como foco a apresentação das questões metodológicas da nossa pesquisa, tais como o planejamento, os procedimentos adotados e a contextualização das atividades propostas. Dessa maneira, propõe uma reflexão e traz uma possibilidade de solução para o problema gerador dessa investigação.

Na quarta seção, propomos uma reflexão a partir de um material com orientações direcionadas aos professores. Por fim, apresentamos uma última seção com as considerações finais.

2 A REPORTAGEM: ADVENTO E EVOLUÇÃO

Em meados do século XIX, emergiu, na imprensa, a necessidade de ampliação das notícias. Desse modo, desenvolveu-se, inicialmente nos Estados Unidos e na Europa, um novo método de apresentar a informação, um que fornecesse aos leitores um maior detalhamento dos acontecimentos. Esta técnica estava relacionada ao intenso trabalho de um profissional que não apenas relatava fatos, mas que investigava a veracidade das informações. Assim sendo, o princípio da reportagem está conectado à visão do repórter como profissão. Diante disso, esta seção objetiva propiciar ao leitor um breve traçado sobre a reportagem, aludindo a sua origem, condicionada aos contextos sociais, e pontuar sua evolução, impulsionada pelos meios comunicativos. Para isso, de início, apresentamos discussões baseadas em Lage (2019), Traquina (2005), Bergamo (2011), Jorge (2013), Sousa (2001), Canavilhas e Baccin (2015) e Baccin (2017).

Em seguida, no segundo tópico, dialogamos sobre a reportagem, partindo de concepções apresentadas pelos Estudos Retóricos de Gêneros. No terceiro, discorremos sobre a ação da reportagem na sociedade. No quarto momento, voltamos nosso olhar para as discussões que nos fazem refletir sobre o trabalho com esse gênero em sala de aula, considerando-se a influência das novas tecnologias na educação. Para a quinta subseção, decidimos abordar aspectos relacionados aos textos que regem a educação básica no que se refere ao trato com gêneros do campo jornalístico. Nesse processo, comentamos sobre alguns pontos antes observados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e conferimos maior atenção ao documento vigente, a BNCC. Na sexta e última subseção, levantamos questões relacionadas à reportagem e ao processo de leitura.

Para subsidiar as ideias apresentadas nesta seção, apoiamo-nos nas concepções defendidas por Miller (1994, 2012), Bazerman (2011), Bakhtin (1997), Rojo e Barbosa (2015), Lage (2005, 2019), Traquina (2005), Sousa (2001), Jorge (2013), Seixas (2009), Barbosa e Seixas (2013), Bergamo (2011), Canavilhas (2014), Canavilhas e Baccin (2015), Koch e Elias (2018), Santos, Riche e Teixeira (2018), Kleiman (2001, 2016), Kleiman e Moraes (1999) Solé (1998), Ribeiro (2016), Ribeiro (2017) e outros autores.

2.1 A IMPRENSA DO SÉCULO XIX: PRIMEIROS PASSOS DA REPORTAGEM

Esta seção pretende a fornecer ao leitor uma breve contextualização acerca do início da reportagem, ressaltando que suas produções sempre estiveram condicionadas a acontecimentos

sociais, inicialmente políticos. Procuramos levantar alguns pontos concernentes à configuração inicial desse gênero, bem como discorrer sobre aspectos presentes em seu perfil atual, ligado ao suporte hipermídia.

No fim do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, verificou-se, na Europa, um dinamismo social devido à crescente das indústrias. Isso também influenciou as Américas. Os Estados Unidos passaram por um grande processo de desenvolvimento, e as mudanças foram visíveis na sociedade, de tal modo que influenciaram no trabalho jornalístico da época, segundo autores como Lage (2019), Traquina (2005), Bergamo (2011) e Jorge (2013). O repórter passou a efetuar ações que antes não lhe correspondiam, como entrevistar pessoas acerca dos fatos. O novo exercício dos jornalistas incidiu no crescimento dos jornais, a sociedade americana passou a buscar mais informações nos veículos de comunicação.

Segundo Traquina (2005), a reportagem surgiu mediante as demandas sociais provocadas pela industrialização, pela guerra, pelas ações políticas e pelas novas técnicas adotadas pelos repórteres. O autor discorre que, durante a Guerra Civil norte-americana, emergiu a necessidade de os repórteres acompanharem fatos e entrevistarem pessoas. Portanto, para deixar a narrativa mais realística, além dos relatos das testemunhas, passaram a descrever os cenários. Conforme o autor, após a Guerra Civil norte-americana, utilizar a técnica de entrevista passou a ser comum. Outra prática adicionada ao fazer reportagem foi o uso de fontes múltiplas. Traquina (2005, p. 59) destaca que, no final do século XIX, a imprensa foi responsável por várias inovações no setor, tais como, em 1880, o “jornalismo de disfarce”, o “jornalismo de investigação” e a “utilização da técnica da descrição”, ações que foram integradas à reportagem. Anos mais tarde, no século XX, a partir da década de 1950, o jornalismo alcançou o seu ápice, a reportagem ganhou força na imprensa norte-americana e seus modos de noticiar cada vez mais influenciavam os demais países das américas.

De acordo com Bergamo (2011), os caminhos da reportagem no Brasil também estão ligados ao exercício do repórter. A profissão ganha força institucional no país a partir de um decreto lei, instituído em 1930, que regulamentava a profissão do jornalista: “ou seja, na primeira definição ‘oficial’ para a profissão estão a atividade hoje conhecida como reportagem (‘a busca de informação até a redação de notícias e artigos’) [...]” (BERGAMO, 2011, p. 235). O autor reflete que a linguagem utilizada possuía um tom literário, porém a ruptura com o estilo ocorreu anos mais tarde, na década de 1950, quando se começou a produzir os manuais de redação com base no estilo norte-americano. Salientamos que, nesse período, os veículos mais utilizados para a transmissão das notícias eram o impresso, o rádio e depois a TV. De acordo com Jorge (2013), aqui no Brasil, temos, em 1950, a TV Tupi, que não foi apenas a primeira

emissora brasileira, mas também a primeira da América do Sul. Consoante Martins e De Luca (2013), mesmo com a instauração da televisão nos anos 1950, o veículo impresso prosseguia forte e exercia o papel de quarto poder. Dos anos 1970 até os anos 1990 do século XX, as reportagens tinham grande ênfase na mídia impressa e na televisiva.

Nas palavras de Jorge (2013), a imprensa brasileira foi tardia, mas possui uma trajetória semelhante aos passos internacionais. Inicialmente, se constitui de modo panfletário; posteriormente, adquire novas técnicas de coleta de informações e admite o caráter interpretativo e informativo. A autora aponta que, em 1925, houve uma estruturação da imprensa brasileira a partir da fundação do Diário de Pernambuco; em 1950, Pompeu de Sousa introduziu ao jornal o *lead* e a pirâmide invertida. Depois disso, em “1966[,] a Revista Realidade lança um novo estilo de reportagem” (JORGE, 2013, p. 145).

Dessa forma, constatamos que a configuração da reportagem acompanhou as transformações dos meios de comunicação. Por isso, sofreu adaptações conforme as necessidades da sociedade, de maneira que, no veículo impresso, ela se apresenta, inicialmente, por um título, uma entrada, um *lead* e em textos separados em blocos. Já no telejornal, o repórter passa a informação ao público, faz alusão à pauta, efetua comentários, recorre à entrevista, utiliza filmagem para mostrar, se possível, em tempo real a captação dos fatos e o ambiente. Referente ao suporte impresso, selecionamos uma matéria publicada pelo jornal O Globo em 08 de junho de 2008, na qual podemos confirmar as características citadas. Vejamos, abaixo, a Figura 1:

Figura 1 – Capa da manchete “Linha-dura contra imigração”, da reportagem do jornal *O Globo*



Fonte: O Globo (2008)⁴

⁴ Disponível em: <https://midiacidada.org/a-linha-dura-contra-os-imigrantes-na-europa-se-um-filho-de-imigrantes-hungaros-nao-se-sensibiliza-quem-vai-se-importar/>. Acesso em: 23 out. 2021.

Sousa (2001) explica que a narrativa da reportagem se apoia no fato principal, no contexto e na conclusão, visando sempre explorar o interesse humano. Convém ressaltar que o discurso⁵ normalmente presente nesse gênero procura conquistar o leitor por meio de um texto, predominantemente do tipo narrativo, que o impressione. Há uma humanização dos fatos. Para contextualizar, pode-se lançar mão de citações, análise, dados numéricos, opinião e descrição. Logo, o discurso de tal gênero permite maior interpretação pessoal, pois pode comportar elementos de outros gêneros textuais:

[...] a reportagem pode abrigar elementos da entrevista, da notícia, da crônica, dos artigos de opinião e de análise, etc. Desta perspectiva, pode considerar-se a reportagem um gênero jornalístico híbrido, que vai buscar elementos à observação direta, ao contacto com as fontes e à respectiva citação, à análise de dados quantitativos, a inquéritos, em suma, a tudo o que possa contribuir para elucidar o leitor. (SOUSA, 2001, p. 259)

Acreditamos que essa característica discursiva advém do fato de que a reportagem se localiza na relação entre a “chamada memória individual e a memória coletiva”, como postula Bergamo (2011, p. 246):

[...] Ela é escrita, na maior parte das vezes, na forma de um ‘testemunho’, uma vez que depende da ‘presença’ do repórter, seja na pesquisa para a matéria, seja no próprio acontecimento. Por outro, refere-se a eventos cuja importância vai além do próprio indivíduo e que, desta forma são considerados ‘coletivos’, ‘sociais’. A reportagem faz da história pessoal uma história coletiva, ou vice-versa.

Destacamos que a reportagem se trata de um gênero midiático cuja função social é noticiar, discutir sobre os acontecimentos e, ao mesmo tempo, agir sobre o leitor/audiente, permitindo que este possa fazer suas reflexões e formular suas próprias opiniões. Jorge (2013) ressalta que, a partir de 1995, nosso jornalismo adquire um novo aspecto com a ascensão da *web*: observa-se o uso do hipertexto eletrônico e a utilização de *links*. Além disso, em 1997, o âmbito jornalístico ganha força com a introdução de outros elementos, como as imagens. Assim, atualmente, as reportagens utilizam, como veículo, os sites, assumindo, portanto, uma nova configuração, a de hipermídia, sendo possível usufruí-la a partir de dispositivos móveis: *notebooks*, *tablets* e *smartphones*. A partir da transição para o *webjornalismo*, a narrativa da reportagem torna-se hipertextual.

⁵ Chamamos de discurso toda atividade comunicativa de um locutor numa situação de comunicação determinada englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação, como também o evento de sua enunciação (TRAVAGLIA, 1996, p. 67).

Segundo Canavilhas (2014, p. 4), o termo “hipertexto” foi enunciado, pela primeira vez, por Theodor Nelson, na década de 1960, sendo definido como uma forma não sequencial de escrita, “um texto com várias opções de leitura que permite ao leitor efetuar uma escolha”. Percebemos, pelas palavras do autor, que o hipertexto pressupõe maiores possibilidades de interação e carrega em si uma ideia de garantir mais autonomia ao leitor. Em face dessas alegações, a seguir, elaboramos um quadro comparativo de características da reportagem a partir do seu suporte:

Quadro 1 – Características gerais das reportagens levando em consideração o suporte

Características	
Reportagem no suporte impresso	Reportagem no suporte digital
Texto composto em blocos.	Texto formado por lexias – porções textuais separadas.
Apresenta data, título ou manchete, subtítulo e <i>lead</i> .	Título ou manchete, subtítulo, data e <i>lead</i> .
Hipertexto impresso.	Hipertexto eletrônico.
Menor nível de multimodalidade.	Maior grau de multimodalidade.
Recursos estáticos de imagem, legenda, título – geralmente em negrito –, cores nas figuras.	Integração de vários recursos hiper-mídia: áudio, vídeo, imagens em movimento ou estáticas, gráficos e infográficos animados ou não.
Menor grau de interação.	Maior nível de interação – experimentação do ambiente.
Pode conter pequenos blocos de textos com comentários ou outras informações.	Presença de <i>links</i> e <i>hiperlinks</i> que conduzem a outros textos para a ampliação das informações.
Limitação de espaço-tempo.	Sem limitações de espaço-tempo.

Fonte: elaborado pela autora com base em Barbosa e Seixas (2013), Canavilhas (2014) e Jorge (2013)

Podemos avaliar, baseados nos aspectos no Quadro 1, que a hiper-mídia trouxe outras possibilidades para o jornalismo. A proposta é de uma experiência de leitura na qual os usuários da *web* possam interagir com o texto mais ativamente. Assim, os novos recursos inseridos cooperam para contextualizar e ampliar a compreensão das informações.

A reportagem hiper-mídia é composta pela união de diferentes formatos midiáticos, riqueza narrativa, múltiplas formas de expressão e uma grande variedade de estilos que estruturam a informação em diversos níveis e permitem uma relação interativa do usuário com os blocos informativos e destes entre si. (BACCIN, 2017, p. 5)

Na configuração de hipertexto, a reportagem possui *links* ou *hiperlinks* que ajudam a orientar o caminho do leitor. Pode haver, também, ao longo do hipertexto, imagens e vídeos.

Baccin (2017) afirma que as reportagens hipermediáticas utilizam diferentes modalidades comunicativas para ilustrar, detalhar, informar, opinar, em resumo, para facilitar o entendimento do interlocutor. Esses modos podem ser texto escrito, vídeo, animações, infográficos, mapas ou fotografias.

Ainda concernente a isso, refletimos sobre o que discorre Storrer (2009), que sublinha que a tecnologia hipertextual dispõe de mecanismos específicos para a construção da coerência, a fim de suprir problemas que possam surgir, uma vez que o hipertexto não tem limites e não possui uma ordenação preestabelecida de leitura. Podemos dizer que esses artifícios são os chamados “recursos de orientação – a visão geral da página (*web views*)”, “os recursos de contextualização global, podemos citar os títulos e as frases” e “os recursos de contextualização local – setas, cores ou etiquetas de *links*” (STORRER, 2009, p. 113).

Para demonstrar alguns dos elementos mencionados pelos autores, fizemos recortes numa mesma reportagem. Dada a extensão do suporte, não conseguiríamos reproduzi-la integralmente. A matéria foi publicada no portal G1 de notícias, em 20 de março de 2019. Verifiquemos, a seguir, a Figura 2:

Figura 2 – Reportagem TI Sufoco: ônibus lotado e calor marcam viagem entre Igarassu e Recife

G1 PERNAMBUCO

TI Sufoco: ônibus lotado e calor marcam viagem entre Igarassu e Recife

São 35 paradas no caminho, com relatos de coletivos passando direto por não ter condições de que mais passageiros entrem.

Por Wagner Sarmento, TV Globo
20/03/2019 09:04 - Atualizado há 2 anos

TI Igarassu / Dantas Barreto

- Igarassu
- Abreu e Lima
- Paulista
- Olinda
- Recife

TI Igarassu/Dantas Barreto corta cinco cidade e passa por 35 paradas — Foto: Reprodução/TV Globo

TI Sufoco: passageiros relatam de ônibus lotado na viagem de Igarassu para o Recife

Sair de Igarassu, na Região Metropolitana do Recife, e chegar até o Centro da capital pernambucana é um desafio diário para quem depende de ônibus. A série de reportagens TI Sufoco embarca, nesta quarta-feira (20), numa viagem de mais de 30 quilômetros, que corta cinco municípios e faz 35 paradas até o destino final. **(Veja vídeo acima)**

(Série TI Sufoco mostra o desafio diário de quem precisa utilizar o transporte público no Grande Recife. São 26 terminais integrados, que levam o pernambucano ao trabalho, à escola, ao custo de uma única passagem. E qual o custo humano para quem depende do transporte público?)

Fonte: G1 (2019)⁶

Observando a reportagem hipermídia, vemos alguns recursos característicos do suporte digital, como a imagem, o vídeo e o *hyperlink*. Outro aspecto comum nas construções dos

⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/03/20/ti-sufoco-onibus-lotado-e-calor-marcam-viagem-entre-igarassu-e-recife.ghtml>. Acesso em: 23 out. 2021.

gêneros noticiosos digitais é a disposição dos parágrafos, intencionalmente desigual, conforme reforça Jorge (2013): para cada bloco de texto, o número máximo é de três parágrafos, fator chamado de pirâmide invertida. Observamos a presença do *hiperlink*, em vermelho, aliado ao *lead*, já no parágrafo anterior, reforçando a existência do vídeo.

Notemos que o hipertexto, em conjunto com as multimídias, são potencializadores no processo de construção da contextualização da webreportagem. Para Canavilhas e Baccin (2015, p. 16), tais meios tomam por base os princípios da “coerência informativa” e da “densidade informacional”; permitem, portanto, enriquecer a personalidade documental desse gênero e também enaltecer os elementos que conferem sentido ao discurso.

Um detalhe peculiar da reportagem, consoante Canavilhas e Baccin (2015) é quanto à contextualização, esta pode se realizar através de duas vertentes: a diacronia e a sincronia. Na abordagem diacrônica, o repórter explicita os acontecimentos anteriores relacionados ao fato; na vertente sincrônica, procura-se explicar o ambiente social ou geográfico em que houve o fato. No entanto, tal movimento elucidativo requer adição de informações, o que implica limitações de espaço para mídia impressa ou de tempo para a mídia televisiva. Ainda sob o prisma desses teóricos, a tecnologia trouxe novos caminhos para reportagem que podem suprimir alguns problemas, “a reportagem hipermídia busca conectar os conteúdos, articulá-los e explicitá-los, formando uma unidade com sentido independente das opções de leitura do leitor” (CANAVILHAS; BACCIN, 2015, p. 22).

Desse modo, segundo os referidos teóricos, essas limitações de contexto, espaço e tempo não existem na reportagem hipermídia, pois a *web* proporciona várias maneiras de contextualização e a conjuga em um único ambiente os meios existentes.

2.2 UM GÊNERO QUE ESTÁ A SERVIÇO DA SOCIEDADE: A REPORTAGEM E SUAS INTENÇÕES

Observamos que, em sociedade, toda comunicação que realizamos é composta por ações estruturadas para transmitir ou enunciar fins específicos. Ao considerar esse princípio, esta subseção tem a finalidade de apresentar reflexões sobre o gênero reportagem, baseando-se nas perspectivas da retórica de gêneros, delineadas pela ótica de Miller (1994, 2012) e Bazerman (2011). Para esses autores, os gêneros são entendidos como estruturas retóricas, carregadas de intenção e, por isso, tipificadas. No intuito de cumprir o propósito desta seção, apresentaremos discussões sobre o papel do gênero, bem como acerca da intencionalidade que apresenta e o

perfil dialógico que possui. Então, nos apoiamos também em algumas afirmações de Bakhtin (1997), Rojo e Barbosa (2015) e outros autores.

Conforme Miller (2012, p. 39), “gênero é um meio retórico para a mediação das intenções privadas e da exigência social; ele é motivador ao ligar o privado com o público, o singular com o recorrente”. Entendemos que, para a autora, os gêneros são formas de interpretar a sociedade; têm um intento definido e, desse modo, atuam no interior de uma conjuntura social. Nesse processo, a finalidade do gênero é quem vai delegar o canal de circulação.

Nesse sentido, numa perspectiva mais dialógica, convergimos para as concepções de Bakhtin (1997) a respeito dos gêneros do discurso. O autor versa que a diversidade dos gêneros do discurso é ilimitada, porque são múltiplas as possibilidades da atividade humana, e esses gêneros irão refletir as intenções, finalidades e condições de cada esfera dessa atividade. Com isso, podemos entender que os gêneros se situam e se modificam para atender às necessidades comunicativas da sociedade.

Ao alçarmo-nos dessa concepção, podemos refletir sobre as discussões de Rojo e Barbosa (2015) acerca da organização das práticas sociais. Segundo as autoras, o que compõe a nossa vida são as nossas ações, objetivas e subjetivas, com e sobre pessoas e objetos. Ademais elas reiteram,

[...] as práticas sociais e as atuações humanas não se dão na sociedade de maneira desorganizada e selvagem, mas se organizam de maneira diversificada em esferas distintas de atuação ou atividade que seguem regimes de funcionamento diferenciados, inclusive no que diz respeito aos princípios éticos e aos valores. Isto é, as práticas sociais são “situadas” em esferas de atuação específicas. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 56)

No tocante a tais conceitos, ponderamos que a reportagem está a serviço da comunicação. Por isso, é de grande circulação no dia a dia, pois expõe problemas sociais. Seu discurso tem como objetivo ambientar os acontecimentos, propor soluções, apresentar os pontos de vista das pessoas participantes dos fatos e também procurar mostrar opiniões de especialistas. Os sentimentos são objetos da atenção dos repórteres. Nos relatos, pode haver alusão a sentimentos de angústia, medo, escassez, alegria ou insegurança.

Ressaltamos que a reportagem possui um modo singular de produção, é um gênero planejado e constituído com base em pautas. Segundo Lage (2005, p. 141), as pautas “reúnem informações disponíveis sobre o tema ou evento e sugestões de tratamento editorial; fornecem sugestões quanto a sua abordagem e preveem até custos e prazo de produção”. São objetos de atenção presentes nas pautas os fatos de interesse público, os acontecimentos históricos, as

descobertas os assuntos do cotidiano. Os repórteres seguem as pautas, vão ao local, coletam testemunhos, dados e observam o ambiente. Lage (2005, p.142) afirma que “dificilmente o próprio correspondente ou repórter enviado ao local de evento redige o texto condensado: não teria tempo para isso e, mesmo que tivesse, não haveria vantagem apreciável”. No campo da comunicação social, a reportagem é interpretada como uma extensão maior da notícia, fornecendo mais detalhamento dos acontecimentos, logo, não seria produtivo a esse perfil apresentar informações de forma sintética.

Bazerman (2011, p. 111) versa que “os gêneros moldam as intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção, o afeto e o quadro interpretativo”. Nesse ponto, ponderamos acerca da intencionalidade de comunicação da reportagem, no seu propósito comunicativo. Observamos que uma das principais funções desse gênero é informar e, ao mesmo tempo, promover reflexões acerca da temática discutida.

Miller (2012, p. 37), discorre que “ao construir discurso, lidamos com propósitos em vários níveis [...]”. A autora também reflete que “como padrões de uso linguístico, os gêneros ajudam a construir a substância de nossa vida cultural” (MILLER, 2012, p. 39). O discurso da reportagem engendra um resgate da realidade, pormenoriza algumas informações que acaba por envolver o interlocutor, de modo que ele passe a se sentir participante da situação e se enxergue numa postura de construir algum juízo de valor.

De acordo com Ribeiro (2016, p. 33), “os textos jornalísticos circulam após terem sido objeto de um *design* complexo e evidentemente multimodal. Texto, leiaute, imagens e gráficos se articulam, de forma a constituir um design que pauta o dia a dia de nossa sociedade”. Convém lembrar, aqui, de um ponto importante, anteriormente discutido: com o aprimoramento das tecnologias ao longo dos anos, os gêneros noticiosos passaram a usar cada vez mais artifícios digitais para fazer mediação com a realidade.

2.3 AS AÇÕES SOCIAIS QUE A REPORTAGEM CUMPRE

Todo gênero cumpre ações sociais com base em exigências comunicativas que a vida em sociedade demanda. Nesse sentido, esta subseção destina-se a dialogar com o leitor no sentido de refletir sobre a ação da reportagem no meio social e a influência que esse gênero exerce sobre o pensamento de um público. Para esse fim, nos apoiaremos nas considerações de Miller (2012), Bazerman (2011), Lage (2019) e Sousa (2001), Canavilhas (2015) e Barbosa e Seixas (2013).

Por meio da imprensa, os jornais atuam na sociedade há alguns séculos e, por conta desse veículo, os gêneros que derivaram do seu domínio exerceram – e ainda exercem – influência sobre o público. Os jornais acompanharam as mudanças sociais e a ascensão das classes que eram ligadas ao comércio e à indústria.

Segundo Lage (2019), a mídia impressa nos séculos XVII e XVIII, na Europa, era responsável por publicar fatos sobre o comércio e a área política, além de informar sobre guerras e sobre a movimentação de chegada e partida nos portos. Por serem os responsáveis a coletarem e escreverem as informações, os jornalistas eram conhecidos como publicistas. Ainda de acordo com o autor, aqui no Brasil, na década de 1950, havia um exemplo de publicismo moderno, o jornalista Carlos Lacerda, responsável pelo jornal *Tribuna da Imprensa*, cujos leitores, boa parte deles, eram conhecidos como *lacerdistas*⁷, porque adquiriam o jornal com o objetivo principal de ler o artigo de Carlos Lacerda. Claramente, havia concordância ideológica entre o Carlos Lacerda e seu público leitor. Percebemos, diante desse contexto, que a área política e econômica exercia influência sobre o jornal da época, que, conseqüentemente, influenciava a sociedade.

Conforme Sousa (2001), no início do século XIX, a imprensa ocidental tinha um perfil fortemente opinativo e ideológico relacionado às questões políticas. No entanto, em meados do mesmo século, em decorrência da expansão das ferrovias e do surgimento do telégrafo, houve um aumento na circulação e na divulgação dos jornais nos Estados Unidos. Com isso, o discurso jornalístico gradativamente tornou-se menos opinativo e adquiriu um perfil mais factual e noticioso. Presumimos que se soma a isso a transformação do público leitor destacada por Lage (2019).

De acordo com este autor, as mudanças ocorridas na sociedade do século XIX geraram um público leitor menos aristocrático. O acesso à mídia impressa estendeu-se às outras camadas sociais, fator que fez a imprensa abrigar novos gêneros para leitura, tais como novelas, folhetins, desenhos satíricos e notícias do cotidiano. Em consonância com essa afirmação, citamos o que expõe Sousa (2001, p. 22), “os novos públicos conquistados para os jornais pela imprensa popular fizeram alargar o leque do noticiável a assuntos de interesse humano”.

Inferimos que esse contexto resultou também do crescimento da escolarização e do processo de urbanização das grandes cidades. Notamos, a partir dessas discussões, que os gêneros do campo jornalístico já exerciam grande influência sobre as pessoas antes do século XXI, precipuamente os noticiosos, como a notícia e a reportagem. Lembremos que, conforme

⁷ Eram chamados assim, os leitores que, Segundo Lage (2019, p.11), acompanhavam a coluna de Carlos Lacerda.

discutimos em outra seção, a reportagem advém da necessidade de expansão e detalhamento das notícias. Nesse ponto, vemos presente o que discutem os Estudos Retóricos de Gêneros (ERG). Segundo Miller (2012), há, antes, a exigência ou motivo social, para que, depois, haja a ação retórica tipificada. “Compreender uma exigência é ter um motivo. [...] nossos motivos não são privados ou idiossincráticos: eles são produtos de nossa socialização” (MILLER, 2012, p. 31). Isto é, sob seu prisma, os gêneros resultam das nossas demandas comunicativas. Em outras palavras, como reflexiona Bazerman (2011), os gêneros revelam-se nos processos sociais, quando buscamos compreender a sociedade, bem como suas atividades e compartilhar significados.

É patente que as mudanças sociais promoveram uma busca por mais informação, e que as notícias, no sentido amplo, estimularam a visão crítica dos grupos sociais. Nesse interim surgiu a reportagem. Sousa (2001, p. 9) discute que “as notícias podem apresentar efeitos sobre a conduta das pessoas, ativando ou desativando comportamentos”. De igual modo, afirmamos que, assim como a notícia, a reportagem, mesmo nos dias atuais, age no modo de pensar da coletividade. Seu discurso é uma ação social, porquanto pode desencadear sentimentos de afeto, indignação, admiração, desanimo, senso de justiça, pode reforçar crenças e valores, como também conduzir à adesão dessas ou à repulsão, a depender do enunciado ao qual o interlocutor for apresentado.

Frente ao exposto, dialogamos novamente com a concepção retórica de gêneros, segundo a qual os gêneros são considerados “ação social”; “derivam de uma ação retórica tipificada” (MILLER, 1994), conforme dito anteriormente e são “estruturas de cognição” (BAZERMAN, 2009). Na percepção dos autores, salientamos que a tipificação ocorre porque a funcionalidade, assim como o discurso que o gênero comporta – aspectos esses que nos ajudam a caracterizá-lo como tal, precisam ser ajustados a um determinado perfil, que geralmente é reconhecido e interpretado pela sociedade.

Ainda considerando o que discorre Bazerman (2011, p. 109), “ao percebermos um enunciado como sendo de um certo tipo ou gênero, engajamo-nos numa forma de vida [...]”. Dessa maneira, mensuramos que, ao reconhecermos cognitivamente os tipos, já os classificamos como pertencentes a uma esfera específica. O autor também reporta, quanto ao senso de pertencimento a uma comunidade retórica ou discursiva, “à medida que os participantes se orientam para esse espaço social comunicativo, eles adotam o humor, a atitude e as possibilidades de ação daquele lugar [...]” (BAZERMAN, 2011, p. 109). Referente a esse julgamento, delineamos que o conteúdo preconizado nessas formas de cognição atua sobre os

sujeitos. Dessa maneira, observamos que tal processo ocorre também com os leitores dos tipos noticiosos.

É perceptível que aqueles que acessam uma reportagem, seja por meio digital, impresso ou televisivo, o fazem porque querem participar do universo informativo, não querem ficar longe das notícias e ao adotar a postura de escolha, esse interlocutor demonstra que o gênero elencado faz parte das suas atividades diárias. Então, depreendemos que há um processo de aproximação ou afinidade com o gênero.

Consoante Bazerman (2011), por meio dos gêneros, as pessoas amplificam suas habilidades comunicativas, entendem melhor o mundo e a si mesmos. Ainda segundo o linguista,

À medida que as pessoas desenvolvem uma compreensão do mundo comunicativo, suas práticas de letramento podem mudar para se adequarem à sua visão mais profunda do que a escrita faz e como o faz. As mudanças nessas práticas podem então influenciar outros a perceber e agir no mundo comunicativo de maneiras novas. (BAZERMAN, 2011, p. 115)

Seguramente, à vista do que versa o autor, reforçarmos que a reportagem se apresenta atuante no sentido em que ela propõe engajamento social, mobiliza o interlocutor para ações, resgata valores. É um dispositivo de cognição e atua no coletivo por meio da atividade comunicativa de reportar. Quando a consideramos como uma ferramenta sociocognitiva, estamos compreendendo-a. Conforme Bazerman (2011), os gêneros são categorias de reconhecimento psicossocial, são carregados de sentidos; podem, portanto, modelar os nossos pensamentos, como também as nossas comunicações. “[...] são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros” (BAZERMAN, 2011, p. 32).

Lage (2005) versa que uma reportagem pode derivar de um assunto ou campo do conhecimento que seja relevante para a sociedade, principalmente de paradoxos ou inconsistências sociais. Conforme o autor:

O paradoxo, a antítese é a principal matriz do interesse jornalístico. Mudanças políticas, inflexões no pensamento científico, procedimentos resultantes de novas tecnologias, o inusitado, o surpreendente – tudo que é capaz de gerar contradição ou conflito – pode motivar uma reportagem. Mas é preciso considerar a oportunidade do tema ou evento, o quanto atende à demanda (para uso, informação cultural ou recreação) de comunidades ou segmentos da população que tem acesso ao veículo. (LAGE, 2005, p. 141)

Assim, é perceptível que qualquer temática que seja do interesse público é passível de tornar-se uma reportagem. Com a expansão da internet a partir do contexto da globalização, experimentamos, a cada ano, os avanços dos recursos digitais, o que repercutiu nas formas de comunicação com a ressignificação alguns gêneros, isso por conta da adesão às tecnologias móveis. Mediante isso, sob a ótica da comunicação social, Sousa (2001, p. 304) afirma que “os gêneros jornalísticos criam-se, transformam-se, raramente se perdem. Podem cair em desuso, mas muitos deles são retomados, eventualmente depois de um processo de transformação”.

Frente ao quadro exposto, refletimos que, através do *webjornalismo*, atribuiu-se uma outra característica à reportagem: a de promover uma imersão no tema. Passou-se a interagir com o leitor por meio de recursos digitais ao longo do hipertexto, ampliando a leitura e aprofundando a pesquisa. Para Canavilhas (2015, p. 132), “um modo criativo que as reportagens hipermídias têm apresentado é de proporcionar ao leitor/usuário recursos que possibilitem a sensação de imersão na realidade repostada e relacionada com a representação de um mundo”.

À vista disso, pensamos no que expõe Seixas (2009):

A interatividade implica num novo contexto de relações entre fala-escrita, com nova relação-espaco, uma possibilidade de contatos mais veloz, sem barreiras geográficas, um novo modo de circulação de textos. Enfim, é uma propriedade da mídia digital que chama atenção deste domínio principalmente pelo fato de instaurar novas situações de troca linguística. (SEIXAS, 2009, p. 90)

Assim, compete refletirmos que, no formato para *web*, a narrativa jornalística adquiriu outras potencialidades, como mesclado anteriormente. Recebendo o termo “hipermídia”, a reportagem comunica que não há limitações de espaço ou tempo, e os recursos presentes no texto agem integrados para proporcionar ao leitor um percurso, uma experiência de interação que se aproxime da realidade. Diante disso, verificamos o que afirmam Barbosa e Seixas (2013, p. 64): “um novo dispositivo tem novas características que exigem novos formatos adequados”. Avaliamos que tal situação influencia no trabalho do jornalista ou repórter porque intervém nas formas de redação.

Num quadro comparativo, analisando duas mídias diferentes – um *smartphone* e um *tablet* –, Barbosa e Seixas (2013) verificam como se apresenta a reorganização dos gêneros noticiosos nesses suportes e mostra que, no dispositivo primeiro, o formato se apresenta com ícones grandes, manchetes completas, fotos e palavras-chave. No segundo dispositivo (*tablet*), a configuração textual traz grandes manchetes, bem como imagens grandes e textos curtos, além de índice em carrossel.

Mediante esse panorama, constatamos o que discorre a retórica de gêneros, pois, ao se modificar o suporte, o gênero será modelado àquele contexto. Contudo, cabe salientar que tais estruturas de compreensão social (os gêneros), também são contributivas a constituição desentidos e a organização dos textos. Reflexionamos que, à medida em que a nossa sociedade evoluiu, tecnologicamente, surgiram novas mídias. Dessa forma, novos modos de comunicação também foram produzidos. Em face disso, Bazerman (2011, p. 32) declara que “o conhecimento comum muda com o tempo, assim como mudam os gêneros e as situações”. Em seu trabalho, o autor sublinha que a comunicação é usada de forma criativa para responder às novas instâncias sociais.

Destarte, inferimos que, conforme as circunstâncias exigem novas formas de comunicar, novos gêneros são elaborados. Logo, compreendemos que a forma de comunicar dos gêneros da esfera jornalística foi remodelada em função do desenvolvimento e da difusão do uso das tecnologias, sobretudo as móveis, como aferiram Barbosa e Seixas (2013). Nesse sentido, tomamos por base o que disserta Bazerman (2011, p. 30), “ao criar formas tipificadas ou gêneros também somos levados a tipificar as situações nas quais nos encontramos”.

Assim sendo, consideramos que a ação retórica jornalística não foi apenas adaptada a um novo contexto comunicativo. Entretanto, recebeu um novo formato.

2.4 MÍDIA, TECNOLOGIA E ENSINO: UM OLHAR SOBRE REPORTAGEM EM SALA DE AULA

A subseção anterior apresentou concepções sobre a ação da reportagem na sociedade. Nesta, propomo-nos a discorrer sobre a importância da leitura desse gênero no ambiente escolar. Partimos do pensamento de que, nos últimos anos, temos vivenciado avanços na tecnologia, motivo pelo qual surgem novos desafios para a educação. Alguns gêneros textuais têm se adaptado às inovações digitais. Mediante esses fatores, pretendemos dialogar com o leitor apoiando-nos em conceitos defendidos por Ribeiro (2016), Canavilhas (2015) e Rojo (2009).

No âmbito escolar, observamos que os estudantes têm gradativamente se afastado das práticas convencionais de leitura, como ler livros, gibis, jornais impressos, preferindo aderir a práticas que envolvem a tecnologia. Acreditamos que o acesso à internet, somado ao crescente uso dos dispositivos móveis, como celulares, computadores e *tablets*, têm sido o grande potencializador de novas atitudes. Em contrapartida, muitos adolescentes e jovens convivem com pouco ou nenhum incentivo familiar relacionado à leitura. Então, essa prática fica restrita

à escola. Segundo a abordagem de Ribeiro (2016, p. 47) em sua obra *Textos multimodais, leitura e produção*, a autora comenta que “embora as mídias e seus processos de edição tenham impacto sobre a oferta de eventos de letramento dos cidadãos, a escola continua sendo uma das mais fortes agências de letramento”.

Diante dessa compreensão, podemos afirmar que, mesmo apresentando paradoxos em termos de infraestrutura, falta de recursos tecnológicos e sistema de ensino padronizado, o espaço escolar é o ambiente que promove ao aluno maior consciência acerca dos textos e da diversidade dos gêneros que comunicam as nossas atividades. Além disso, a escola propicia, através da leitura e do debate de diversos temas, reflexões acerca do cotidiano e do mundo.

Sob a ótica sociodiscursiva de Rojo (2009, p. 107), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da sociedade, de maneira ética, crítica e democrática”. No entanto, consoante à autora, para que essa finalidade se concretize, é crucial que o universo escolar considere as variadas formas de letramento existentes e que oportunize momentos para sua realização.

Coaduna com esse ponto de vista o que defende Ribeiro (2016, p. 48): “a ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos”. Acreditamos, perante esse pensamento, que o texto, por apresenta-se como um acontecimento centrado na interação, é o lugar onde ela acontece. Para tanto, está nutrido de multiplicidades, não restrito a fatores verbais, e sua dinâmica inclui dimensões não verbais também. Esses aspectos somados a outros concorrem para a produção de sentidos. À vista disso, refletimos que a reportagem, por ser um gênero que agrega a multimodalidade de forma mais expressiva, pode funcionar como um instrumento coadjuvante no desdobramento do ensino-aprendizagem, especialmente quando tratamos da formação leitora e, conseqüentemente, da promoção de uma postura reativa, crítica, a qual resulta no progresso da oralidade e da escrita.

De acordo com Cavalcante e Custódio Filho (2010), aquele que investiga o texto deve considerá-lo em toda a sua complexidade e promover análises contemplando essa pluralidade, conscientes de que, mesmo que se caracterizem como não verbais, “as manifestações semióticas ou os diferentes processos envolvidos em situações de interação sem o verbal passam por um tratamento linguístico quando da interpretação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 65). Nas palavras dos autores, entendemos que o texto precisa ser estudado com a observação de seus aspectos linguísticos, pragmáticos e contextuais, porque, como falantes, sempre estamos utilizando a linguagem, de modo que estamos inseridos em atividades sociais. Portanto,

os constituintes não verbais cooperam para os significados e, geralmente, são interpretados por nós.

Ao considerarmos as nuances sinalizadas, reforçamos, a importância de se trabalhar a leitura de reportagens, pois estamos tratando de um gênero rico, cuja aplicação consente o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares aliados às aulas de língua materna; motivados, destarte, pelos inúmeros temas e modalidades que incorpora. Canavilhas (2015, p. 132) explicita que tal gênero “é um dos principais campos de experimentação que o jornalismo possui”. Entendemos que o pensamento do autor se aplica ao fato, de que a reportagem é considerada como um gênero híbrido, por abarcar características de outros gêneros e por apresentar aspectos multimodais expressivos, além de demonstrar acomodação profícua ao suporte digital.

Dessa maneira, podemos nos reportar ao que ponderamos na subseção um, ao refletirmos sobre a reportagem na *web*. Citamos que esse gênero, possuindo a intenção de ilustrar o relato e enriquecê-lo, apoia-se em várias modalidades comunicativas, como texto, imagens, vídeo e infográficos. Assim sendo, citamos o que arrazoa Baccin (2017) quanto à relevância da escolha dessas modalidades:

[...] quando o jornalista expressa uma informação em uma determinada modalidade comunicativa ele a seleciona de acordo com a capacidade de cada modalidade. Por exemplo, uma narrativa carregada de dados numéricos requer o uso de gráficos para melhor visualização e compreensão da informação. (BACCIN, 2017, p. 6)

A partir do que comenta a autora, mais uma vez podemos constar que dispositivos visuais, como gráficos, imagens, cores, fontes em destaque, por exemplo, contribuem para a contextualização e o entendimento do texto ou enunciado do qual participam, dada a intenção e a funcionalidade do gênero. Consoante Ribeiro (2016, p. 45), “a leitura de representações visuais é fundamental não apenas para a obtenção de informações, mas também para que decisões mais conscientes possam ser tomadas”. É oportuno elucidar que a participação dos discentes em diferentes experiências de leitura, em que se envolva processos de interação verbal e não verbal, pode ajudá-los a compreenderem as diferentes formas de realização da linguagem. Assim, reforçamos que é substancial o contato com gêneros multimodais nas aulas. Lembremos também que os estudantes, atualmente, usam com propriedade as tecnologias móveis.

Canavilhas (2015, p. 132) aponta que “a reportagem é o gênero mais adequado para o desenvolvimento dos recursos expressivos que cada meio oferece, principalmente as mídias móveis, mais livre quanto ao seu formato”. Concernente a isso, convém ressaltar que é um

gênero que reúne satisfatoriamente a parte escrita, como também a imagética, sendo, portanto, favorável o seu enfoque nas aulas de LP. Partindo dessas considerações, tomaremos por base o que alude Rojo (2009):

Por outro lado, é importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, impõe-se trabalhar com impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação. (ROJO, 2009, p. 119)

Em face das discussões aqui apresentadas, convém reconhecer que as reportagens são frutos da cultura, da sociedade e resultam das intenções discursivas e informativas do coletivo. Dessa maneira, entendemos que o trabalho com esse gênero pode incentivar a consciência crítica cidadã dos estudantes por meio de leitura, do debate e da realização de análise linguística. Além disso, a reportagem pode ser alcançada através de diferentes mídias, como a TV, o jornal impresso, os sites de notícias e os *blogs*. Seu delineamento digital oferece amplo aparato para a realização pesquisas mais profundas nos temas e promover a interação com o leitor.

Na próxima seção, vamos nos limitar às reflexões fornecidas pelos documentos que regem e acompanham a educação básica do país.

2.4.1 Como a reportagem se apresenta nos textos norteadores

Os documentos prioritários que orientam a educação básica nacional são a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os PCN e a BNCC. Nesta subseção, as considerações trazidas têm o propósito de situar brevemente o leitor quanto à importância da atuação dos documentos que regem a organização pátria do ensino. Apesar de abordarmos os PCN por conta de seu valor histórico, daremos maior ênfase ao documento normativo atual, a BNCC. Observaremos alguns aspectos direcionados ao ensino de LP, quanto ao eixo da leitura e o procedimento com os gêneros textuais, principalmente os que compõe o campo midiático.

A LDB foi um grande marco regimentar para a educação brasileira, pois, desde a sua promulgação, essa lei determina que todo brasileiro tem direito a educação, sendo essa um dever da família e do Estado. O documento também estabelece as responsabilidades das instituições de ensino, bem como orienta o currículo da educação básica. Foi publicado, pela primeira vez, em 1961, durante o governo de João Goulart. Ele sofreu uma reformulação em 1971, e, em

1996, na gestão do presidente, Fernando Henrique, foi promulgada a versão que hoje conhecemos. No mesmo ano, foi elaborado o primeiro PNE, sob o pleito de sofrer nova reestruturação a cada dez anos.

O PNE, baseado na LDB, designa diretrizes e metas que regulam procedimentos adotados na educação tais como universalização escolar, superação das desigualdades educacionais, formação para o trabalho e para cidadania e promoção científica, cultural e tecnológica do país. Assim como o PNE, as DCN se originaram da LDB e têm como objetivo estabelecer “bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como assegurar a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização” (BRASIL, 2013, p. 8)

Assim como os demais documentos acima citados, os PCN foram produzidos para nortear o ensino no país. Tal documento, porém, responde especificamente ao currículo, no que concerne à abordagem das disciplinas oferecidas por ele.

Em relação ao ensino fundamental, apresenta, dentre outros objetivos,

[...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 7)

Como podemos notar, os PCN de LP, em seus objetivos, contemplavam a importância da participação dos estudantes não de modo apenas receptivo, mas sob uma postura interativa, a fim de compreender o conteúdo e de percebê-lo para a vida. Assim, é possível transformar esse conhecimento em resposta, posicionando-se, e saber usar a linguagem em diferentes contextos comunicativos. Outro aspecto indispensável é que o documento fazia menção à relevância de se trabalhar com linguagens diversas e de proporcionar o acesso a variadas fontes de conhecimento e a mecanismos tecnológicos.

Os PCN já consideravam a dimensão sociointerativa da linguagem e refletiam que, através do uso da língua, o homem não apenas se insere, mas também participa da sociedade. Sendo assim, esse documento já defendia ser dever da escola colaborar para que todos os estudantes adquiram os conhecimentos linguísticos dos quais necessitam para exercer a cidadania. Portanto, o professor devia exercer a função de mediador, planejando ações promotoras de momentos crítico/reflexivos através das manifestações das práticas de

linguagem (BRASIL, 1998). Partindo disso, podemos citar que tal documento aludia ao caráter discursivo e cognitivo da linguagem como sendo aspectos imprescindíveis para a sua compreensão e exercício.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (BRASIL, 1998, p. 21)

Dessa maneira, os PCN (1998), baseados numa concepção sociodiscursiva e bakhtiniana, ressaltavam a significância comunicativa dos gêneros, fazendo menção ao fato de que os textos se estruturam no interior de gêneros específicos, atendendo às intenções de comunicação que vão designar os seus usos sociais. Eles também conferiram atenção para a relação dos textos com outros textos anteriormente produzidos. Segundo Bakhtin (1997, p. 282), “a intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero”. Vale salientar que as orientações desse documento estiveram muito presentes nas metodologias de ensino nas décadas anteriores, porém, com a expansão das tecnologias, as possibilidades de estratégias para o ensino aliadas ao digital são inúmeras. Então, foi necessária uma revisão. Dessa forma, atualmente, temos diretrizes conduzidas pela BNCC, acompanhando uma nova abordagem.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). (BRASIL, 2017, p. 67)

As orientações dos PCN ajudaram a reforçar a concepção de que é importante vivenciar as diversas práticas da linguagem durante as aulas, sendo necessário trabalhar textos variados para que os alunos pudessem não apenas ler e interpretar, mas também os produzir, de forma oral ou escrita. Na perspectiva fortalecida pela BNCC, verifica-se que as práticas de linguagem atuais não abrangem apenas novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, mas consideram também os modos de produção, resposta e interação através das diversas tecnologias. Para esse documento, a língua materna colabora, de forma holística, com a aprendizagem do aluno, conversando e cooperando na compreensão de diferentes áreas do conhecimento.

Mediante esses pontos, voltamo-nos, nesse momento, para o que propunham os PCN quanto aos gêneros de perfil argumentativo, geralmente muito trabalhados nas aulas de LP, principalmente os da esfera midiática, por possibilitarem abertura a reflexão, ao debate e a promoção de um posicionamento analítico ou questionador nos discentes.

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc. (BRASIL, 1998, p. 41)

Os gêneros da esfera jornalística, como a reportagem, a notícia, o artigo, entre outros, estão dentro do conjunto elencado pelos PCN para o trabalho com a leitura na abordagem da linguagem escrita, como exemplifica o quadro a seguir.

Quadro 2 – Gêneros sugeridos pelos PCN de língua portuguesa do ensino fundamental para as práticas de leitura e escuta

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Fonte: Brasil (1998, p. 54)

Esses gêneros são pertinentes ao desenvolvimento de ações construtivas e transformadoras nas aulas de língua materna, porque permitem o exercício da leitura, como também do diálogo e do debate. Outrossim, são de grande abrangência social, além de circularem em diversas mídias. A BNCC postula que “é preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BRASIL, 2017, p. 69). Para esse documento, a escola precisa observar criticamente as novas atividades sociais da linguagem, não apenas para atender às instâncias sociais no que se refere ao uso ético e qualificado das tecnologias, mas para desenvolver o debate e para promover o perfil ativo dos jovens, pois muitos estudantes que leem, comunicam e participam de várias situações nas redes estão abertos a receber todo tipo de informação. A atualização elaborada pela BNCC se contextualiza ao momento atual, considera os gêneros produzidos por meio das diversas mídias digitais e enxerga a tecnologia como uma aliada para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que as crianças e jovens utilizam com facilidade as variadas ferramentas digitais. Desse modo, tal documento preconiza aspectos muito importantes para o ensino de LP e entende que o sujeito alcança autonomia a partir do domínio de habilidades e de competências da linguagem. Por isso, procura trabalhar essa área com a ideia de continuidade. O conteúdo não é visto de forma isolada, todos os campos da língua materna irão dialogar com componentes das demais áreas de conhecimento.

Como podemos observar, a BNCC é um documento de caráter normativo desenvolvido a partir de discussões e ações para adequar o currículo da educação básica nacional às aprendizagens fundamentais. Esse estatuto foi elaborado em harmonia com o que orienta os PCN, o PNE e as DCN e propõe dez competências gerais que os estudantes precisam desenvolver. Para tanto, a escola deve propiciar ações pedagógicas que estejam mobilizadas, no intuito de incentivar esse desenvolvimento. Dentre as dez competências, exemplificamos uma:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

É oportuna a referência que o documento faz ao uso e à produção das linguagens digitais, porque a tecnologia promoveu mudanças na economia, na cultura, na comunicação e, conseqüentemente, na educação. É indubitável que a sociedade progressivamente tem feito uso

das novas tecnologias, boa parte da população se comunica e acessa a informação através de dispositivos digitais. Esse cenário expõe a manifestação de novas práticas de letramento.

Conforme Rojo (2009), a expansão das tecnologias, principalmente no campo da comunicação e da informação, promoveu mudanças significativas as quais devemos considerar ao refletirmos sobre letramentos. A exemplo dessas transformações, temos as “mudanças nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos na sociedade”; a “diminuição das distâncias espaciais e temporais” e a “multissimiose ou multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2009, p. 105). Assim, observamos que, no campo de LP, a BNCC delinea a importância de abordagens que mobilizem vários saberes para o desenvolvimento das atividades da linguagem.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67)

A área de linguagens é a maior dentro desse documento, pois reúne quatro componentes curriculares: LP, língua inglesa, educação física e a arte. Para a área de linguagens na etapa do ensino fundamental, anos finais, esse documento discute sobre a importância de viabilizar práticas diversificadas de linguagem que permitam a expansão das potencialidades artísticas, corporais e linguísticas dos estudantes. Esse estatuto considera as práticas de linguagem nas dimensões da “oralidade, leitura/ escrita, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2017, p. 71). Tal estatuto adota uma perspectiva linguística pautada no diálogo e na interação, em que o texto é a fonte central de trabalho, pois interpreta que, através dele, serão verificadas todas as práticas comunicativas.

É perceptível que o objetivo é oportunizar experiências por meio de múltiplos letramentos para promover a compreensão e o fortalecimento desses nas variadas vivências em sociedade. Assim, também nota-se que, no eixo da leitura, ressalta as práticas de uso, reflexão e diálogo. Em função disso, a BNCC apresenta, como podemos observar no quadro abaixo, uma organização de currículo baseada em campos de atuação, os quais se relacionam com as diversas práticas de linguagem aqui já comentadas: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

Quadro 3 – Campos de atuação referentes às práticas de linguagem propostas pela BNCC para língua portuguesa do ensino fundamental

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 84)

No cerne dos campos sugeridos para o ensino fundamental na etapa dos anos finais, está o jornalístico-midiático. A reflexão apontada pelo documento preconiza a importância de ampliar a participação dos estudantes em experiências relacionadas ao tratamento da informação e da opinião, bem como o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escuta, leitura e escrita presentes nos gêneros que compõe esse campo. A BNCC ainda aconselha, nesse campo, que sejam trabalhados textos de diversas fontes, porque entende que o aluno acessa informação por meio de variados canais. O campo jornalístico-midiático volta o olhar para a forma como o aluno recebe a informação, espera-se que seja de forma crítica. Em virtude desse aspecto, a BNCC orienta que se desenvolva o senso crítico desse estudante, centrando-se em sua participação ativa na sociedade. Objetiva-se que esse jovem possa concordar ou refutar posicionamentos com base na informação que possui, na leitura de mundo, na vivência. Então, para a promoção das habilidades acima citadas, é recomendado, pelo documento, o trabalho com os gêneros: “reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital [...]” (BRASIL, 2017, p. 142).

Hoje estamos conscientes de que os estudantes estão imersos na cultura digital. Assim, quando verificamos as atividades propostas por esse documento, percebemos que ele procura contemplar várias mídias e semioses. As atividades do campo jornalístico-midiático sugerem que os estudantes possam gravar vídeo, criar um canal numa rede social, por exemplo, divulgar suas ideias para o público, realizar entrevistas, fazer *podcasts*, construir *blogs*, etc.

É interessante observarmos que a reportagem aparece fortemente como um gênero favorável às diferentes vivências da linguagem durante as aulas de LP. Segundo Canavilhas (2015), ela oferece múltiplas oportunidades para o jornalismo; no processo de transição para o digital, se mostrou adaptável e versátil e amplificou as possibilidades de interação através dos recursos disponíveis no seu hipertexto. “A reportagem, quando bem construída, é a modalidade

expressiva jornalística mais completa e o gênero no qual coexiste características dos demais” (CANAVILHAS, 2015, p. 131).

Em suma, a BNCC propõe que se possibilite momentos para que os jovens e adolescentes

[...] incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BRASIL, 2017, p. 140)

Segundo essa proposta de organização curricular para a prática de leitura, no campo de atuação jornalístico-midiático, deve-se conferir atenção para a vinculação do contexto de produção, como também atentar aos gêneros que circulam nas mídias e em práticas digitais. É, portanto, esperado que os educandos possam perceber os vários discursos e diferenciá-los.

Apesar de pincelarmos aqui acerca da leitura, no próximo tópico, nos deteremos mais especificamente sobre esse eixo.

2.4.2 Considerações sobre o processo de leitura e a reportagem

No campo do ensino, regularmente ouvimos falar sobre a prática da leitura como ação fundamental na busca do conhecimento e que a leitura é medular no processo de formação educacional, mas, na verdade, o que é leitura? Por que lemos? Enquanto leitores, temos alguma função na consolidação desse processo? Qual a contribuição da escola relacionada a essa prática? Em que a leitura de reportagens pode ser útil?

Embora ambicionemos uma conclusão prática acerca desses questionamentos, reconhecemos que não é um ofício simples fazê-lo, porque são vários os conceitos, bem como as questões imbricadas no seu processo. No entanto, procuramos apresentar discussões que possam auxiliar na reflexão e na ação pedagógica. Para tanto, nos apoiamos, em especial, nos pensamentos dos seguintes autores: Koch e Elias (2018), Santos, Riche e Teixeira (2018), Kleiman (2001), Kleiman e Moraes (1999), Solé (1998) e Ribeiro (2017).

Para o limiar da discussão, nos reportamos à seguinte reflexão: “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação” (PEREIRA, 2017, p. 13).

Em nossa sociedade, observamos que algumas práticas de leitura já não são mais tão comuns quanto há uma ou duas décadas. Atualmente, vemos livrarias fecharem, e as estatísticas

apontam que a venda de livros, de revistas e de jornais vem diminuindo gradualmente. Há vários fatores que contribuem para este contexto. Um deles é a mudança de hábitos fomentada pela manifestação das tecnologias; um outro podemos atribuir ao que argumentam Kleiman e Moraes (2001, p. 16), às “práticas desmotivadoras”, conforme a autora, provenientes de convicções equivocadas relacionadas ao texto, à leitura, bem como à linguagem. Durante anos, concursos e seleções se pautaram em um conhecimento fragmentado, que privilegiava a gramática em detrimento de outras abordagens de uso da língua. Conseqüentemente, segundo Kleiman e Moraes (2001), esse é o principal motivador da resistência que professores enfrentam ao tentarem ensinar a ler, ora a relutância do aluno, ora a objeção dos pais do aluno, “quando se trata de uma criança”. “Já ouvimos um aluno de terceiro colegial dizer ‘*Eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender português*’” (KLEIMAN; MORAES, 2001, p. 16, grifo da autora).

Para Solé (1998), a problemática do ensino da leitura no ambiente escolar está posicionada na própria concepção do que é leitura, porém não no nível da metodologia.

Assim, percebemos que é imprescindível compreender o conceito e a constituição do processo da leitura. Nesse sentido, nos referenciamos pela concepção dialógica apresentada por Koch e Elias (2018, p. 11), para quem a leitura se mostra como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. Para tanto, essa ação se alicerça em constituintes linguísticos presentes na superfície do texto, como também no seu modo de ordenação. Conforme as autoras, para que isso ocorra, é indispensável mobilizar habilidades no cerne da comunicação.

Concordam com esse ponto de vista as pesquisadoras Santos, Riche e Teixeira (2018). Consoante as autoras “a leitura — como compreensão de textos, orais e escritos — é, portanto, uma atividade estratégica de levantamento de hipóteses, conforme objetivos específicos, para pertencimento a um grupo sócio-historicamente situado” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 41).

A perspectiva de Solé (1998) apresenta semelhanças com o entendimento exposto acima. De acordo com a especialista, a leitura é um processo em que estão envolvidos, em interação, o leitor e o texto. Para este fim, é imperativa a existência de um objetivo, o qual orientará o percurso.

A partir de Solé (1998), vale salientar algumas proposições por ela apontadas: uma é a de que devemos considerar a existência do objetivo norteador da leitura; outra é quanto à compreensão que realizamos dos textos. A autora defende que essa decorre, em grande parte, das nossas intenções de leitura, dos nossos objetivos. Outro fator é quanto à construção de

significado por parte do leitor. O que foi escrito pelo autor pode não ter a mesma tradução ou réplica de sentido para quem lê. Atribuir significados, entretanto, será “uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLÉ, 1998, p. 22). Por último, é válido destacar que “os textos que lemos também são diferentes e oferecem diferentes possibilidades e limitações para a transmissão de informação escrita” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Vimos que objetivos ou finalidades norteiam o nosso trajeto de leitura. Então, remontemos uma das questões anteriores. Por que lemos? Nesse ponto, podemos refletir que as intenções são inúmeras. Lemos para nos informar, para nos entreter, para produzir outro texto, para nos deleitar, para fazer uma pesquisa, para realizar um trabalho, entre outros fins. Há uma variedade de motivos que nos conduz à realização de práticas de leitura.

Destarte refletindo sobre o ponto de vista dos autores, a nossa compreensão é de que a leitura é um processo precípuo a vida; é interativo, portanto, conjunto, requer a ação do leitor de acordo com suas metas de leitura. É indubitável a participação do leitor em fazer inferências, em levantar hipóteses e de procurar interpretar, ativando, no percurso, o seu conhecimento enciclopédico. Reforça o nosso entendimento o que afirmam Koch e Elias (2018, p. 35): “no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo, ou esquema baseado em conhecimentos armazenados na memória”.

Ampliando a discussão acerca da contribuição do leitor, aludimos ao que Santos, Riche e Teixeira (2018, p. 40) ressaltam sobre decodificação de texto, que não significa efetuar leitura: “é necessário que haja, de fato, o letramento”. Em face disso, podemos afirmar que o leitor efetua todo o trajeto de leitura de modo consciente, guiado por suas intenções. Então, ele lê, compreende e atribui significados. Vale ressaltar que o leitor relaciona o que é lido com suas experiências. Portanto, realizar todo este processo suplanta a ação de apenas decodificar os signos linguísticos. Contudo, compete lembrar que, para efetivar esse percurso, é necessário acionar conhecimentos prévios.

Tais conhecimentos são definidos por Koch e Elias (2018) como estratégias sociocognitivas. Essas mobilizam diversos conhecimentos que abrigamos na memória. De acordo com as autoras, essas estratégias se distribuem em três grandes campos: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional. Esse último alberga outros quatro conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. Santos, Riche e Teixeira (2018), baseando-se nas autoras, distribuem essas estratégias em cinco campos de conhecimento, os quais iremos mesclar brevemente:

Conhecimento textual: nossa percepção de como se organizam os textos; Conhecimento linguístico: referente à experiência linguístico discursiva, como noções de frases, valores semânticos, uso de afixos; Conhecimento enciclopédico: remete a tudo que assimilamos no decorrer da nossa vida; Conhecimento intertextual; colabora para identificarmos as referências, explícitas ou implícitas, a outros textos. Conhecimento contextual: refere-se à associação do texto a ser lido com o contexto de leitura e de produção. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 42-43)

Em suma, ao ir aplicando esses conhecimentos, o leitor vai desenvolvendo sua habilidade de leitura e passa a elaborar ideias em relação ao assunto e começa a selecionar o que lhe interessa. Ele se torna mais livre, porque consegue ir destravando os obstáculos que o impediam a fluência da leitura.

Acreditamos que, ao termos expandido essa discussão, conseguimos apresentar considerações que subsidiaram a terceira indagação feita no princípio dessa seção. Entretanto, agora, retomemos à questão da escola, bem como a indagação sobre a leitura do gênero reportagem. De início, nos reportamos ao seguinte pensamento: “em plena Era do conhecimento, na qual inclusão digital e Sociedade da Informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano” (PEREIRA, 2017, p. 13).

A partir das palavras do autor, mensuramos que escola sempre enfrentou obstáculos ao acompanhar as mudanças sociais. Ela, entretanto, procurou adequar o ensino e mantê-lo com qualidade perante esses processos de transição social. Todavia, atualmente, enfrenta outro grande desafio – lidar com a inclusão digital. É patente que a sociedade foi adaptando-se e aderindo, gradativamente, ao contexto das novas tecnologias. Portanto, a escola tem tentado acompanhar a nova realidade. Assim, é nítido que as transformações na tecnologia promoveram mudanças nos modos sociais de ler, comunicar e produzir textos. Consequentemente, o perfil do leitor de hoje difere fortemente do tipo de leitor de apenas duas décadas passadas. É notório, então, que o pensamento coletivo foi transmutado, fator que ecoa no campo de ensino. O ambiente educacional passou a considerar cada vez mais as práticas de multiletramentos, principalmente por conta da influência das mídias digitais.

Não obstante, apesar das complexidades e de alguns antagonismos, a escola continua sendo a principal responsável pela formação leitora dos estudantes, sendo encarregada também pela preparação para o exercício da cidadania. Segundo Ribeiro (2017, p. 94), a escola atual tem a função de preparar o aluno também “para lidar com situações novas, problematizando, discutindo, e tomando decisões”. Conforme o autor, compete à educação subsidiar o indivíduo, resgatá-lo das próprias limitações e ampliar seus horizontes.

A partir dessas apreciações, acreditamos que a reportagem pode auxiliar ricamente nas práticas de leitura das aulas de LP. Como já mencionamos no tópico sobre: mídia, tecnologia e ensino, dada a natureza da multimodalidade presente nesse gênero, ele permite várias possibilidades de leitura, análise e produção, bem como é propício ao desenvolvimento da oralidade, ao fomentar rodas de debate e projetos didáticos, explorando suas temáticas. É evidente que a leitura detém a vasta autoridade de emancipar os leitores, visto que amplia a compreensão cultural, social e identitária desses. Então, é inegável a contribuição da escola nesse contexto. Ela deve criar possibilidades para que todos os que estudam possam superar as próprias complexidades linguísticas ou bloqueios de leitura. Destarte, a leitura de gêneros midiáticos com grade teor discursivo e informativo, como a reportagem, pode colaborar nesse processo de aprendizagem, ajudando a superar esses entraves.

Para tanto, Kleiman e Moraes (1999, p. 55) informam que inserir a leitura como meta substancial nos projetos educacionais “é uma questão de ética”. Já, Santos, Riche e Teixeira (2018, p. 50), sugerem que “além de ler textos variados, é importante que haja projetos de leitura em sala de aula, que podem incluir atividades envolvendo o entorno da escola para melhor integração entre alunos e sua comunidade”. Refletindo nas ponderações dessas autoras, apontamos que, a partir da leitura da reportagem, o professor pode trabalhar diversos aspectos linguagem. Dentre eles, a linguagem verbal e a não verbal, abordando um tema que envolva questões do bairro ou localidade próxima a escola, além de poder explorar os recursos fornecidos pela configuração digital desse gênero, a hipermídia. Pode ser proposta, por exemplo, uma pesquisa *in loco*, via sites de notícias, e o professor executar o percurso juntamente com os estudantes.

Ribeiro (2017, p. 96) considera que as novas tecnologias devem participar da educação, estando a serviço dela, “na mediação pedagógica e no diálogo com a realidade. É preciso, pois, promover canais de comunicação, potencializando a capacidade de leitura e escrita do aluno, socializando sua produção, avaliando os usos”.

Assim sendo, reconhecemos que a reportagem ao ser inserida no ambiente virtual ampliou suas possibilidades de informação como também de interação. Portanto é um gênero que pode ser bem mais aproveitado na escola. De acordo com Canavilhas (2015, p. 134), “a imersão nas reportagens pode permitir aos leitores/usuários um nível diferente de compreensão das histórias”. Então, a utilização desse gênero em sala de aula pode suscitar novas leituras e amadurecer a compreensão delas, permitindo identificar as diferentes opiniões e originar debates, favorecendo o posicionamento do aluno frente ao tema.

À vista disso, é notório que a escola através de ações pedagógicas específicas, pode potencializar o conhecimento dos discentes para o desenvolvimento da leitura. Assim, entendemos que essa prática da linguagem é necessária para a convivência e para a realização de inúmeras atividades sociais. Dessa maneira, afirmamos que abster-se da leitura é um modo de se excluir das profusas experiências letradas efetuadas pela sociedade. Ademais, a escola tem consciência desse fato. Por isso, não se ausenta de procurar cumprir o seu papel.

Finalizadas as questões sobre a leitura, no próximo capítulo, iremos tecer considerações acerca das relações entre o texto e o hipertexto e a multimodalidade, bem como sobre os recursos linguísticos envolvidos na tecitura textual que podem auxiliar a identificar, no discurso, marcas de opinião.

3 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Este capítulo objetiva discutir as contribuições da linguística textual para a compreensão do texto, do seu processo de construção, bem como da produção de sentidos durante o evento comunicativo. Assentimos que os pressupostos teóricos aqui reunidos fornecem suporte para as práticas que objetivam reconhecer marcas discursivas de opinião nos textos. Tal intento realiza-se ao refletirmos que é necessário manter, de forma clara, uma definição de texto para poder subsidiar nossas metodologias de ensino e de aprendizagem, principalmente diante de uma sociedade que vivencia experiências de letramento impulsionadas pela expansão digital.

Portanto, no primeiro momento, apresentaremos como a concepção de texto modificou-se ao longo dos anos. Especificamente, procuraremos manter o nosso olhar sobre a concepção que norteia a nossa pesquisa. Desse modo, na segunda parte, iremos refletir sobre as contribuições relativas a hipertexto e, por conseguinte, no terceiro momento, sobre o papel da multimodalidade nos textos, em especial os que circulam no âmbito digital.

Na quarta subseção, discutiremos sobre os aspectos relevantes no processo de referenciação que são somativos ao nosso trabalho. Finalizando, apresentamos uma última subseção, na qual procuramos dialogar sobre alguns fatores gerais da modalidade e discutir sobre a importância da utilização das estruturas linguístico-discursivas que auxiliam a identificar construções opinativas existentes no discurso da reportagem, de modo precípua sobre os modalizadores epistêmicos.

Para tanto, as percepções teóricas estarão ancoradas nas considerações feitas por Bakhtin (1997), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Dionísio (2007), Koch (2015, 2018), Kress e Van Leeuwen (2006), Marcuschi (2008, 2017), Santos, Richie e Teixeira (2018), Ribeiro (2017), Travaglia (1996) e Xavier (2010), Cavalcante e Custódio Filho (2010), Custódio Filho (2011), Silva (2013), Lima (2016, 2017), Lima e Cavalcante (2015), Lyons (1977), Santos (2000), Neves (2011), Castilho (2010) e Nascimento (2012, 2013).

3.1 TEXTO – CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Com o advento da Linguística Textual (LT) desde a metade do século XX, vários pontos de vista foram adotados em relação à noção de texto. As abordagens teóricas, relativas ao assunto, deixaram de se ater aos fundamentos estruturalistas, bem como ao estudo da frase, e convergiram para um entendimento de texto a partir da compreensão de língua e de sujeito da linguagem. Segundo Koch (2015), o foco deixa de estar voltado para a análise e para a produção

de gramáticas do texto, em que a ênfase estava no estudo da coesão. Conforme a autora, a década de 1980 foi bem significativa para LT, pois a ampliação das pesquisas sobre a coerência conduziu à concepção de que essa se constrói nas situações de interação entre o texto e os seus interlocutores. Os estudiosos passaram a considerar os fenômenos linguísticos imbricados no processo.

Ao apresentar essas premissas, afirmamos que, neste tópico, pretendemos dialogar sobre o texto. Como prelúdio de discussão, nos dirigimos à reflexão de Dionísio (2007) quanto à linguagem. Conforme a autora, ao usarmos a linguagem, estamos efetuando operações individuais, bem como sociais. Logo, tais ações são exteriorizadas nos gêneros.

Embora estejamos em uma era cuja tecnologia faz parte da nossa vida e assistamos ao surgimento de gêneros textuais, como o *e-mail*, *blogs*, artigos da *web*, memes, todos esses multissemióticos, e participemos das novas práticas de leitura, ainda observamos, no universo escolar, professores que privilegiam, como texto, apenas a manifestação escrita da linguagem. Outros falam em texto escrito e oral, alguns, timidamente, o consideram também sob dimensão não verbal da língua. Por isso, ainda testemunhamos alguns gêneros textuais pouco explorados nas aulas de LP. Refletimos, portanto, que isso sobrevém da concepção de texto adotada nas aulas de língua materna.

Sob essa compreensão, apoiamo-nos no que elucida Koch (2015), segundo a qual o sentido que concebemos de texto depende das nossas convicções acerca da língua e do sujeito.

Então, podemos sublinhar que o conceito de língua eleito pelo professor para as suas práticas de ensino é que delinea a sua perspectiva de texto. Assim sendo, tal concepção irá mediar sua metodologia. Koch (2015, 2018), em suas obras, discorre sobre as distintas óticas de compreensão relativas à língua, ao sujeito e ao texto. Nesta pesquisa, tomaremos como norte a terceira perspectiva apontada pela autora, em que o foco está voltado para o diálogo. Nessa vertente, os sujeitos são percebidos como atuantes e participam do processo de construção de sentidos. “O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores), e não algo que preexistia a essa interação” (KOCH, 2015, p. 18). O texto é entendido como o local onde esse processo dialógico ocorre, não tem sentido em si mesmo, apenas na interação entre o locutor e o interlocutor, em que o próprio texto é responsável por essa mediação.

Dessa forma, acreditamos que o texto está sempre em processo. Os sentidos são, portanto, apreendidos durante os momentos comunicativos. Ademais, observamos que é possível avaliar que o texto traz consigo subjacências que serão percebidas através de ações sociocognitivas efetuadas pelos interlocutores, buscando referências, fazendo alinhamentos

com seu conhecimento linguístico e conhecimento enciclopédico. Dessa maneira, refletimos sob o seguinte entendimento:

Toda leitura cobra do leitor um intenso esforço de atos inferenciais, preenchimentos de lacunas e interstícios deixados pelo autor, até porque o texto, em qualquer superfície, não pode dizer tudo, por motivos óbvios de falta de espaço e obediência às regras do próprio jogo que constitui as linguagens. [...] Texto = Dito + Não dito. (XAVIER, 2010, p. 209)

Compreendemos, então, que segundo Xavier (2010), a ação de construção de sentidos envolve atitudes que serão adotadas pelo sujeito considerando o seu aporte sociocultural. Esse leitor, portanto, em movimentação com a leitura, efetua verificações e faz inferências. Uma vez que o texto se apresenta como algo inacabado, ele não consegue representar linguisticamente, tudo que intenciona dizer.

Destarte, destacamos que tal processo realiza-se não apenas sob a presença de fatores linguísticos, é possível observar também a participação de fatores externos, como a situação em que esse texto foi elaborado, bem como o contexto em que ele se apresenta em contato com o interlocutor. Apesar disso, consoante Travaglia (1996), os enunciados fabricados pelos interlocutores, bem como seu processo de enunciação, são orientados por uma exterioridade social, histórica e ideológica.

Mediante tais apreciações, voltamos sempre a nossa atenção para a relação com a sala de aula. A ótica pautada na interação alinha-se com a perspectiva de linguagem adotada pela BNCC de que o texto é a fonte central de investigação, visto que se caracteriza por ser dialógico e interacional. Em face desse seguimento, acreditamos que se faz necessário promover metodologias que auxiliem no desenvolvimento das habilidades e das competências comunicativas dos alunos.

Ao nortearmo-nos por uma perspectiva que contempla não só os usos, mas a reflexão da língua, o texto é percebido como objeto de ensino, não cabendo mais as práticas que contemplem apenas usos gramaticais. Podemos dizer que o texto está ligado ao discurso realizado por seus participantes no momento de interlocução, e o sentido está relacionado à intenção comunicativa. Pensar nisso nos propõe refletir que as atividades de leitura e de escrita são práticas que integram fatores linguísticos e extralinguísticos, ou seja, além dos modos verbais, contamos com os fatores visuais, sonoros e aspectos socioculturais, conhecimentos armazenados que ativamos para compreender e construir sentidos. Assim como versa Cavalcante (2011, p. 20), “o texto é um evento comunicativo em que estão presentes elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos”. Dessa forma, o ato de

produção de significados durante as práticas de leitura, nas aulas de língua materna, deve observar aspectos como: o objetivo do texto, sua intencionalidade, sua função social, suas condições de produção e seus recursos linguísticos. Além disso, devem ser consideradas as competências socioculturais e linguísticas dos estudantes.

Santos, Riche e Teixeira (2018, p. 17) discorrem que o texto é um constituinte de interação assinalado pela “coesão entre seus elementos e pela sua coerência interna/externa. Uma sequência de frases não pode, portanto ser chamada de texto se não houver uma relação de significado entre elas”. A partir desse ponto de vista, é válido salientar que atestamos essa ocorrência no dia a dia: quando tomamos uma palavra isolada ou uma frase expressa fora da situação que possibilitou a sua produção, tal construto não fará sentido. Entretanto, quando a empregamos em associação a um contexto, ou ainda acompanhada de algum gesto, é possível a interpretação. De igual modo, podemos conferir significados, se produzirmos algo, linguisticamente, em que há a presença de sujeitos participantes das mesmas experiências socioculturais. À vista dessas alegações, ressaltamos que a noção de texto na qual este trabalho se baseia é a de que esse se realiza como um acontecimento, no qual a interação está no cerne do processo.

Postas essas compreensões, direcionamo-nos ao que já discorria Marcuschi (2008, p. 72), que, numa perspectiva sociodiscursiva, conceitua o texto como “um tecido estruturado”, “uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Segundo o autor, a sequência de enunciados presentes no tecido textual não pode existir ali de forma aleatória, devendo atender não apenas ao plano linguístico, mas também ao plano discursivo ou cognitivo. “O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem⁸ inserida em contextos comunicativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 76).

Através dessa concepção, é possível refletir que o que ocorre no processo de interação humana é um ato comunicativo, um *evento* que agrega vários conhecimentos para sua realização. Desse modo, no contexto, se observa a existência de fatores linguísticos e conceituais, bem como a presença de fatores pragmáticos. “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72).

De acordo com Marcuschi (2008), o texto se constrói na esfera da enunciação, cujo processo é complexo e não responde a regras fixas. Assim, conforme o autor, nessa perspectiva,

⁸ Na subseção 3.3, discutiremos, em especial, as diversas semioses que constituem o texto.

se observa como um dos pontos substanciais do processo de interlocução a relação entre os sujeitos, bem como entre eles e a situação discursiva.

Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa. (MARCUSCHI, 2008, p. 77)

Sob esse prisma, é válido lembrar que todo texto manifesta um discurso, e isso é o que delinea a sua subjetividade. Um outro ponto que deve ser mensurado é que um enunciado produzido irá caracterizar-se como texto quando permitir que o interlocutor/leitor compreenda o seu propósito. “A sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 89).

Por certo, se concebemos o texto como um evento, estamos cientes de que, para a efetivação de seu processamento, a ação comunicativa abarca a atuação dos elementos linguísticos e extralinguísticos, como mencionamos anteriormente, bem como tem o próprio discurso como um norteador. A argumentação orienta o interlocutor.

3.2 HIPERTEXTO – TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base nas discussões anteriores, compreendemos que texto pressupõe interação. Ao comunicarmos, produzimos nosso enunciado e nos tornamos coparticipantes do que é declarado pelo outro. Nesse processo, há vários fatores atuantes: o contexto, a finalidade, os conhecimentos prévios etc. No entanto, como considerar a ideia de hipertexto com base nesse entendimento? O texto e o hipertexto são a mesma coisa? Neste tópico, procuramos tecer algumas considerações para fomentar o debate relacionado a essas indagações e a outros princípios concernentes a esses conceitos. Procuramos, também, explicitar perspectivas fundamentadas em alguns teóricos, como: Koch (2015, 2018), Marcuschi (2017), Ribeiro (2017) e Xavier (2010).

Consoante Koch (2015, p. 72), “todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e que todo texto é plurilinear na sua construção, poder-se-ia afirmar que – pelo menos do ponto de vista da recepção – todo texto é um hipertexto”. Segundo a autora, o hipertexto sempre esteve presente, a novidade, provavelmente, se aplica ao seu uso na

tecnologia. Além disso, a autora ressalta que o hipertexto, natural e essencialmente, é intertextual. Pelo fato de ser um “texto múltiplo”, ele congrega e sobrepõe muitos outros textos.

Na concepção de Marcuschi (2017), tanto hipertextos como textos impressos são textos. Ambos podem ser observados como emergentes, incompletos, plurilineares, multifocais e interativos, já que enxergamos a língua como uma atividade interativa e dinâmica. Nesse sentido, observamos que a sociedade sempre fez um uso fértil da linguagem em diversas áreas. Na atualidade, com a influência das ferramentas digitais móveis, não foi diferente. À medida em que os usuários do computador estimulavam novas demandas de leitura e pesquisa, crescia, para o universo digital, a demanda de um novo perfil de produção e publicação de textos.

Podemos refletir que, esses usuários, de certa forma, condicionaram as empresas e os produtores de conteúdo a repensarem novos suportes, dispositivos e configurações textuais que os atendessem. Isto posto, consideramos que o nosso comportamento linguístico favorece a configuração e o acomodamento dos gêneros às exigências institucionais e coletivas.

Com a propagação do digital, conseqüentemente, diversos gêneros textuais, como os pertencentes à mídia jornalística, precisaram se ajustar a um novo formato de texto. No cerne desse ambiente, tornou-se imperativo o uso do hipertexto. Portanto, não caberia melhor aqui o termo “hipertexto eletrônico”? Porém, o que é um hipertexto? Uma definição nítida a respeito disso não é simples de se obter, pois a sua concepção gera diferentes modos de compreensão. No entanto, perspectivas apresentadas pelos linguistas têm pontos convergentes. Reconhecemos a importância de todas, mas iremos conferir maior atenção às concepções que enfatizam a sua viabilização no universo digital.

Apontamos, nesse momento, a concepção de Marcuschi (2017, p. 186) de que “o hipertexto não é um fenômeno do meio estritamente eletrônico ou exclusividade do mundo digital”. Para o autor, quando caminhamos nas ruas, praças, entre outros lugares, nos deparamos com *outdoors* com imagens e uma logomarca, uma banca cheia de jornais, revistas e panfletos colados nas paredes, placas com nomes e números. Podemos estar diante de um hipertexto sem precisarmos, para tanto, ter que acessar a internet. Ademais, o autor pondera que, considerando a organização, o hipertexto não compõe uma unidade com delineamentos nítidos. “Ele é um feixe de possibilidades, uma espécie de leque de ligações possíveis, mas não aleatórias” (MARCUSCHI, 2017, p. 193). Amparando-nos nas palavras do autor, podemos dizer que, mesmo mediante a sua amplitude, todos os recursos participantes do hipertexto estão ali, intencionalmente inseridos.

Ribeiro (2017) apresenta um ponto de vista apoiado nas discussões de Pierre Lévy (1993), considerando que o hipertexto é algo preexistente ao campo digital, uma vez que, no

texto impresso, guias, como notas de rodapé, numeração de páginas, sumário e cabeçalhos orientam o leitor no seu percurso. Mediante essas afirmações, podemos, então, entender que tais recursos nos auxiliam no itinerário da leitura e também nos isentam de seguir um curso linear. Portanto, podemos escolher, na situação de interação com o texto, o trajeto de leitura que considerarmos mais satisfatório.

Consoante Ribeiro (2017, p. 141), “a sinalização, a familiaridade com a interface e as possibilidades mais ou menos abertas de percurso fazem com que um objeto de leitura possa ser chamado de hipertexto”. A autora também salienta que, ao atender a esse enquadramento, jornais e revistas podem ser admitidos como hipertextos. Dessa maneira, inferimos que tal conceito se aplica também aos livros, principalmente os de perfil didático.

Koch (2015, p. 75) apresenta uma ótica em que o hipertexto “é uma forma de estruturação textual que faz do leitor, simultaneamente, um coautor do texto, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre caminhos diversificados, de modo a permitir diferentes níveis de aprofundamento de um tema”. A autora acrescenta que isso é possível por meio de recursos específicos, os *hiperlinks*. Eles permitem orientar o trajeto do leitor, bem como viabilizam o acesso a outros textos interrelacionados ao tema. Alude, ainda, que esses dispositivos podem possuir funções fundamentais para assegurar a interação, bem como auxiliar a coerência no hipertexto. Dentre essas funções, a autora destaca a dêitica, a coesiva e a cognitiva.

monitoram o leitor no sentido da seleção de focos de conteúdo, porções de hipertextos que devem merecer sua consideração caso esteja interessado em obter uma leitura mais aprofundada, mais rica em matizes e em pormenores sobre o tópico em tela. Pode-se mesmo afirmar que os *links* dêiticos são táticas discursivas que permitem cercar determinado problema por todos os possíveis ângulos e perspectivas, já que a indicação *linkada* se dá geralmente entre hipertextos que tratam de um mesmo tópico, [...] (KOCH, 2015, p. 77, grifo da autora).

Entendemos, assim, que a função dêitica dos hiperlinks sucede ao indicar, apontar e sugerir caminhos ao leitor. Digamos que sugerem rotas opcionais ou atalhos que colaboram para a apreensão de sentido. Na função coesiva, o hiperlink atua as informações atentando à ordenação discursiva e semântica. Dessa forma, trabalha garantindo a fluidez da leitura e evitando excessos ou escapismos da compreensão. Para tanto, não deve haver links “improdutivos ou perdulários”, consoante Koch (2015, p. 78). A autora nomeia, assim, recursos que não suscitam dados novos e pertinentes à temática discutida no hipertexto. Podemos constatar a presença dessas ferramentas no exemplo abaixo, reproduzido a partir do site *El país*. Os hiperlinks estão presentes no texto sinalizados pela cor azul; ao lado, há imagens com blocos

de informações para ampliar a discussão. Os links são as próprias mensagens. Ao clicar nelas, o leitor é remetido para um outro texto, que comenta um outro aspecto relativo ao mesmo tema.

Figura 3 – “Preço da energia sobe na OCDE”, reportagem do El País



Fonte: site do El País (2021)⁹

Quanto à função cognitiva, esses mecanismos carregam porções de sentido capazes de provocar no leitor o interesse em consultar o percurso indicado. Conforme Koch (2015, p. 79), “cabe-lhe acionar os modelos que o hiperleitor tem representados na memória, com intuito de desafiá-lo a conferir o que existe por trás deles, já que, antes de mergulhar os *hiperlinks*, o leitor formula mentalmente uma série de hipóteses [...]”. Percebemos que essas estruturas funcionam como espécies de gatilho, quando observadas pelo leitor, indiretamente convidam-no ao acesso, pois, geralmente, são expressões ou enunciados participantes do corpo textual, mas que estão destacadas, comumente, por outra cor.

A reflexão de Xavier (2010) harmoniza com a definição de Koch (2015):

Se para ler/entender a palavra é necessário saber ler antes o mundo, [...] o hipertexto vem consolidar esse processo, uma vez que viabiliza multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração superlativa de informações, muitas delas inacessíveis sem os recursos da hiperfídia. (XAVIER, 2010, p. 210)

⁹ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2021-07-05/preco-da-energia-sobe-na-ocde-no-ritmo-mais-alto-desde-setembro-de-2008.html>. Acesso em: 23 out. 2021.

Para o autor, essa configuração textual “é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p. 208). Ele ainda ressalta que estamos diante de uma tecnologia de linguagem na qual a compreensão de sentido não provém apenas das palavras, porém de um conjunto em que estão presentes também outros signos, como sons, gráficos e diagramas, todos ligados e perceptíveis num mesmo plano, formando uma unidade significativa.

O autor também discorre sobre o fato de o hipertexto apresentar algumas peculiaridades substancialmente observadas, como a não linearidade, a pluritextualidade ou multissemiótica, reforçada pelos recursos midiáticos disponíveis e acessíveis no ato da leitura e um alto grau de interatividade, proporcionando uma experiência de leitura denominada por Xavier (2010, p. 214) “leitura sinestésica”. Entretanto, refletimos que, ao se falar em uma não linearidade de leitura como característica específica do hipertexto, como versa o autor, frisamos aqui que a nossa compreensão é de que não há texto linear. Logo, toda leitura conduz o leitor para algum lugar. Assim, todo texto pode remeter a outros textos, como concluiu Bakhtin (1997). Sublinhamos, então, acerca desse ponto, que a hipermídia possibilitou aos gêneros textuais propiciar experiências com maior nível de interação por áudio, vídeo, animação etc.

Desse modo, podemos afirmar que os hipertextos, considerando todas as suas características, são textos, e o que podemos destacar como diferença certamente deve-se ao fato de que o digital fez com que muitas produções transitassem para a hipermídia, visto que esta proporcionou experiências que, em muitas situações, estão apoiadas na simultaneidade. Ou seja, enquanto o sujeito lê, pode clicar em um ícone e abrir um áudio que complementa uma informação do texto ou ainda clicar num vídeo que esteja aliado à discussão. Nesse panorama, podemos, então, chamar de hipertexto eletrônico, já que apresenta peculiaridades conforme a situação de uso no meio tecnológico.

3.3 MULTIMODALIDADE DO TEXTOS

Apresentamos, nos tópicos anteriores, questões que refletem sobre o conceito de texto e as percepções sobre o hipertexto. Nesse momento, somos provocados a pensar num outro ponto fundamental, a multimodalidade. Acreditamos que esta se encontra inserida nos textos em geral, atuando em menor ou maior nível para orientação, contextualização e compreensão textual. Portanto, aqui, objetivamos apresentar alguns pressupostos basilares, formulados em

pesquisas desenvolvidas há várias décadas. Para tanto, nos guiamos pelo que versa Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Kress e Van Leeuwen (2006), Koch (2015) e Dionisio (2007).

Inicialmente, nos reportamos a Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Os autores defendem o seguinte pensamento: “sabe-se que todo texto se constitui de recursos multimodais, mas estamos chamando de ‘texto multimodal’ aquele que evidencia outras linguagens, que não apenas a verbal, principalmente a imagética” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 23). Nas situações de comunicação, estamos sempre usando nossos conhecimentos linguísticos para interagir com o outro e com o mundo. Então, mobilizamos nossos recursos escritos ou orais, bem como nossos aparatos imagéticos para tal fim. Ao conversarmos nas redes sociais ou no *WhatsApp*, por exemplo, ou quando lemos um texto em um jornal impresso ou um artigo em algum dispositivo suporte digital, estamos inseridos numa conjuntura de comunicação multimodal. De acordo com Dionisio (2007, p. 178), “quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações”. Segundo a percepção da autora, ao assim proceder, estamos realizando uma ação comunicativa multimodal.

Geralmente, quando lemos gêneros textuais diferentes, percebemos que a composição de cada um desses gêneros, de acordo com o seu perfil discursivo e, mesmo, a formatação textual, podem agregar recursos, como imagens, gráficos, legendas, notas de rodapé, cor na fonte e um *layout* diferente. Todo esse aparato revela a presença da multimodalidade. Nesse sentido, mencionamos o que versa Koch:

O corpo da reportagem é, normalmente, circundado de *boxes* explicativos, aos quais o texto de fundo remete. Além dos *boxes*, há gráficos, tabelas, fotos, ilustrações. O sentido não é construído somente com base no texto central, mas pela combinação de todos esses recursos: portanto, pode-se, perfeitamente, falar nesse caso, da presença de uma multissemiose. (KOCH, 2015, p. 73, grifo da autora)

As características descritas na definição da autora são perceptíveis nas reportagens das revistas e jornais impressos, que são hipertextos. No entanto, no hipertexto eletrônico, os gêneros jornalísticos passaram a agregar *links* e *hiperlinks* em vez de *boxes* explicativos, e continuam podendo conter tabelas, infográficos e imagens. Porém, por se tratar de uma hipermídia, agora integra os recursos de áudio e vídeo. Nesse caso, entendemos que, tanto no meio impresso como no digital, a presença de elementos multimodais é um atributo inerente a esse gênero.

Portanto, tal enquadramento reforça o pensamento de que a coerência, bem como os sentidos construídos durante a leitura do texto, depende da associação de todos esses fatores, conforme pontuou Koch (2015). Uma imagem ou um vídeo não estão no texto de forma aleatória. No jornalismo, cumprem a função de estabelecer uma ligação entre as informações, os acontecimentos narrados e o interlocutor. Consequentemente, fornecem suporte à interpretação, ajudam a reforçar conceitos e assessoram a contextualização. As imagens, bem como os vídeos, estão carregadas de sentido. O ângulo de uma foto ou as cenas retratadas numa filmagem carregam a perspectiva do repórter e podem impelir os interlocutores a adotar o mesmo ponto de vista relacionado ao tema.

Segundo o “Manual da Redação”, da Folha de São Paulo (2010), existem regras relativas à disposição dos títulos nos textos, ao emprego das fotos e dos infográficos, bem como à formatação de outros elementos constitutivos das produções jornalísticas. Esses detalhes estão sob a competência da edição, principalmente no que tange ao desenvolvimento de soluções criativas para a exposição do assunto, seja no uso dos títulos ou imagens ou outro. Assim, conforme esse manual, da mesma maneira que ocorre nas reportagens, a edição está passível ao olhar crítico do leitor, subtendendo-se que esse desenvolveu artifícios de interpretação para os modos de organização da notícia.

Assim sendo, verificamos, no recorte abaixo, na Figura 4, um trecho de uma reportagem extraída de um site de notícias da *web*, o G1, que mostra a presença desses mecanismos.

Figura 4 – “Colisão de dois metrô no Recife”, reportagem do G1



Acidente no Metrô do Recife deixa dezenas de feridos

Dois trens da Linha Centro do Metrô do Recife colidiram nesta terça-feira (18), na Estação Ipiranga, segundo a Companhia Brasileira de Trens Urbanos (CBTU). A Secretaria de Saúde de Pernambuco apontou que 60 feridos foram levados para unidades estaduais. Outros oito foram levados a outros locais. A Linha Centro estava paralisada até as 12h10, sem previsão de retorno (veja vídeo acima).

Fonte: site do G1 (2020)¹⁰

¹⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco>. Acesso em: 23 out. 2021.

As palavras em vermelho e com fonte maior que as demais são, na verdade, hiperlinks para outros blocos de texto referentes ao tema. Eles dão continuidade ao assunto e orientam o leitor, caso esse queira expandir a sua compreensão sobre os fatos. Na última linha, vemos a indicação, entre parênteses, com o verbo no imperativo e em negrito, conduzindo o leitor a assistir ao vídeo.

Em vista dessa conjuntura, contemplamos mais algumas contribuições sobre a multimodalidade. Observamos, então, as constatações de Kress e Van Leeuwen (2006). Suas pesquisas ressaltam o panorama semiótico textual e enfatizam que a interpretação dos textos não se realiza concentrada apenas na linguagem escrita, mas também na compreensão dos modos semióticos visuais que são utilizados para reunir elementos heterogêneos, formando um todo coerente.

Conforme Kress e Van Leeuwen (2006):

[...] um texto falado nunca é somente verbal, mas também visual, combinando-se com modos como expressão facial, gestos, postura e outras formas de auto-apresentação. Um texto escrito, da mesma forma, envolve mais do que linguagem: ele é escrito em algo, em algum material (papel, madeira, velino, pedra, metal, rocha, etc.) e é escrito com algo (ouro, tinta, gravuras, pontos de tinta, etc.); com letras formadas como tipos de fonte, influenciadas por considerações estéticas, psicológicas, pragmáticas e outras; e com layout imposto à substância material, seja na página, ou na tela de computador ou uma placa de latão polido. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 41)

Ressaltamos que, à luz da semiótica social, esses autores observam que qualquer texto é multimodal, e o seu sentido está aliado à atuação de diferentes linguagens ou formas semióticas. Sinalizamos que as pesquisas desses autores são de grande contribuição para entendermos os aspectos da multimodalidade nos textos. Contudo, relembramos que estamos nominando, aqui, como multimodais os textos que manifestam múltiplas linguagens, sobretudo a imagética.

Segundo analisam Kress e Van Leeuwen (2006), os modos semióticos, além de desempenhar um papel vital nos textos, são representações que derivam de um entendimento cultural.

O lugar da comunicação visual em uma determinada sociedade só pode ser compreendido no contexto, por um lado, mediante a sucessão de formas ou modos de comunicação pública disponíveis naquela sociedade e, por outro lado, através de seus usos e valorações. Nós nos referimos a isso como ‘panorama semiótico’. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 35)

Ao pensar em todos esses aspectos, lembramos que, nos tempos medievais, diversos textos, principalmente os de ordem sacra, como pergaminhos usados em liturgias e outras formas textuais, usavam imagens, formatações diferentes nas letras, cores fortes e diversas. Os mosteiros costumavam produzir textos com um tipo de arte, as chamadas iluminuras, que tinham letras com formatos diversos, desenhos e cores. Provavelmente, esses padrões na escrita medieval não só auxiliavam no percurso das leituras, como cativavam a atenção dos leitores da época. Podemos afirmar que não deixa de se tratar de uma atividade multimodal.

Ademais, ponderamos que, conforme observamos em relação ao hipertexto, a multimodalidade também não é característica particular da atualidade ou das produções digitais. Podemos dizer que a tecnologia ampliou as potencialidades dos textos mediante recursos interativos (legendas, sons, infográficos, vídeos, *links*) que são oferecidos no digital e que podem ser agregados para acrescentar ou orientar a discussão ali abordada e, ainda, em alguns momentos oferecer uma experiência simultânea.

3.4 REFERENCIAÇÃO

Vimos, nas subseções anteriores, alguns pressupostos sobre o texto, o hipertexto e a multimodalidade. Assim, a partir das discussões que foram suscitadas, procuramos relacionar uma compreensão de texto pertinente ao nosso trabalho de pesquisa. Para isso, nos pautamos na linha sociointeracionista e compreendemos texto como um evento comunicativo, cujo sentido não parte de si mesmo, mas é elaborado num processo construtivo entre o locutor e o interlocutor. Quanto ao hipertexto, procuramos delinear que estamos tratando de texto com uma macroestrutura, texto que abriga outros e que possui a multimodalidade bem explícita, seja no meio impresso ou no ambiente digital.

A reportagem, como convalidamos no tópico anterior, é um gênero cujo texto apresenta-se assinalado por uma certa subjetividade, confirmada, principalmente, quando lidamos com o interdiscurso no ambiente textual. A intertextualidade, nesse gênero, aponta para os aspectos subjetivos existentes. Esses podem ser constituídos por meio de várias estratégias linguístico-argumentativas, como uso de referências, orações modalizadoras, verbos *discendi*, polifonia etc. Neste tópico, abordaremos um recurso específico: o processo de referenciação.

Para princípio de nossa discussão, refletiremos sobre os seguintes itens: concepção sobre referente e expressões referenciais. Com base em Cavalcante (2020 [2012]), podemos dizer que, a todo instante, usamos referentes quando nos comunicamos. O referente é sobre o que falamos, o nosso objeto de discurso. Segundo a autora, esse objeto pode ser retomado

sempre que houver necessidade. Para tanto, habitualmente, usamos expressões. “O referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2020 [2012], p. 98). A autora versa que o resgate da informação ocorre, com maior incidência, por meio de expressões referenciais. Desse modo, suscitamos a seguinte indagação: o uso dessas expressões é fator decisivo para a elaboração do referente?

De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 28), “a expressão referencial é uma estrutura linguística utilizada para manifestar formalmente, na superfície do texto (ou seja, no cotexto), a representação de um referente”. Compreendemos, a partir das palavras dos autores, que esses elementos exteriorizam convencionalmente o objeto de discurso. Custódio Filho (2011) apresenta a reflexão de que a construção do referente ocorre dentro de uma dinâmica mais ampla, não se restringindo ao âmbito das expressões referenciais.

Nas apreciações de Koch (2015 [2002]), a referenciação é uma consequência de nossas escolhas, das ações que efetuamos para nomear, elucidar ou manifestar algo, sendo uma operação de reelaboração realizada no discurso. Assim, a compreensão da referência não está ancorada apenas no reconhecimento da estrutura linguística presente no texto, ou na representação de mundo, porém na atividade cognitiva de ativação. Postos estes princípios, podemos interpretar que a referenciação não é um atributo exclusivo da utilização de formas linguísticas.

A realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos como ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. A referência passa a ser considerada como resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como *objetos-de-discurso* e não como *objetos-do-mundo*. (KOCH, 2015 [2002], p. 94, grifos da autora)

A autora defende uma perspectiva pautada na interação, entendendo que há uma ação mútua entre os sujeitos na construção da realidade. Desse modo, o objeto de discurso não se acha pronto, mas é formado durante o processo. Com alicerce em tal convicção, conceitua a referenciação como uma atividade discursiva. Concordamos com o ponto de vista elucidado por Koch (2015 [2002]), principalmente no que diz respeito à ação interacional e discursiva da qual resulta o referente. No entanto, iremos dar ênfase às pesquisas que observam os recursos multimodais também como participantes da construção referencial. Compartilham esse ponto de vista os seguintes autores: Cavalcante e Custódio Filho (2010), Custódio Filho (2011), Silva

(2013), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Sá (2014), Pereira (2015), Lima (2016, 2017), Lima e Cavalcante (2015).

Esse grupo se baseia nos estudos de Mondada e Dubois (2003) e Mondada (2005), cuja perspectiva considera a junção de atividades cognitivas e linguísticas nos processos referencias, não fornecendo exclusividade ao constituinte verbal. Esses autores elucidam que a elaboração do referente pode ser validada e evocada por várias semioses. Isso não significa dizer que as expressões sinalizadoras sejam menos importantes para o processo, pelo contrário, cooperam para constituição do referente, apoiam-se em pistas fornecidas pelo contexto e orientam os sujeitos. No entanto, o que esses trabalhos ressaltam é que a referenciação está além da utilização de expressões referenciais.

Conforme Lima (2016, p. 67), “há muitas situações em que tanto os referentes, quanto as suas recategorizações, podem ser inferidos, mas não confirmados lexicalmente, a partir de pistas sinalizadas pelo entorno sociocognitivo do texto”. Baseando-nos nessas asserções, podemos dizer que os aspectos sociocognitivos são fundamentais ao processo de referenciação. Nem sempre o objeto de discurso estará aparente no texto, mas precisará ser inferido.

[...] uma representação proposta para um referente não resulta, exclusivamente, das expressões referenciais utilizadas para designá-lo. Por se tratar de um processo importantíssimo para a manifestação da coerência, a referenciação não tem como se restringir a um conjunto específico de formas linguísticas, de modo que a construção de objetos de discurso pode ser realizada a partir de recursos linguísticos de natureza diversa. (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO E BRITO, 2014, p. 43)

No tocante ao que esses estudiosos defendem, observamos, em suas pesquisas, que a referenciação corporifica três aspectos fundamentais:

- é uma elaboração da realidade;
- apresenta uma espécie de negociação entre os participantes, sendo um processo negociado, cooperativo e intersubjetivo;
- é considerada uma ação sociocognitiva.

Os autores descrevem a conjuntura da referenciação como uma tarefa amplamente dinâmica. Quando se fala em elaboração da realidade, esses teóricos enfatizam que isso não significa usar a linguagem para reproduzir rigorosamente uma realidade pronta, porém construir uma versão, a interpretação. Cavalcante (2020 [2012]) resalta o fato de que, em qualquer interação, estamos sempre reelaborando os referentes, efetuando um constante trabalho de

transformação. Isto é, recategorizamos o objeto de discurso de acordo com o modo que iremos conduzir o texto, considerando que a informação também será reconstruída pelo interlocutor. Apresentamos a tirinha abaixo, na Figura 5, para demonstrar como ocorre o processo de referenciação a partir de um exemplo.

Figura 5 – Tirinha da Mafalda e as relações de trabalho



Fonte: *Revista Galileu*. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2020>. Acesso em: 23 out. 2021.

A tirinha acima já bastante conhecida da personagem Mafalda, obra-prima do cartunista argentino Quino. No primeiro quadrinho, a garotinha reflete sobre a importância do dedo indicador e, nessa situação, o referente corresponde, de fato, a um dos prolongamentos da mão. Na cena seguinte, foi atribuído um outro conceito. Agora, prefigura o símbolo do poder exercido pelo patrão. No último quadrinho, novamente, o objeto de discurso é recategorizado, o dedo volta a ter a conotação de “indicador”, mas, nessa circunstância, configura o índice aferidor de desemprego. Por meio da leitura da tirinha, acompanhamos as mudanças efetuadas no referente durante a progressão textual, conforme o foco argumentativo conduzido pelo enunciador.

Como vemos, a recategorização é esse jogo de adaptações e modificações que realizamos nos referentes para produzir significados. No texto, constatamos as sucessivas mudanças de sentido em torno da expressão nominal “dedo indicador”, em que, no primeiro quadrinho, o termo “é incrível”, formada pelo indicativo mais adjetivo, chama a atenção do leitor para o valor dado ao “indicador”, que, nesse caso, prefigura o dedo. A partir do segundo quadrinho, vai ganhando outras construções: a expressão adverbial “assim” sinaliza a atitude do patrão reforçada pelo gesto da menina, dessa forma, atribuindo ao referente valor de “autoridade”.

Na última cena, acompanhamos a expressão anafórica formada pelo demonstrativo “esse”, orientando a atenção do leitor para a expressão “indicador”, que receberá um novo significado, agora representando o índice de desemprego. Em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), observamos que pronomes demonstrativos como “esse” e “desse” geralmente

funcionam como anáforas diretas por retomar algum referente antes introduzido, mas, por terem perfil metadiscursivo, também funcionam como dêitico textual, convocando o interlocutor, engajando-o e direcionando seu olhar para determinados lugares.

Quanto à negociação, esta é assimilada por ser uma atividade que implica a compreensão partilhada dos sujeitos envolvidos na interação. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 38) salientam que “o locutor faz os arranjos necessários para que seu texto seja considerado pertinente e coerente pelos interlocutores”. Para Lima (2016, p. 66), “o ato de referir é sempre uma ação conjunta”. Na tirinha, acompanhamos que o interlocutor é norteado por avaliações feitas pela garotinha e, por isso, é sempre convidado a ativar seus conhecimentos de situações gradualmente apresentadas. Sob a ótica dos autores, percebemos que a negociação responde às escolhas que fazemos para permitir que o interlocutor compreenda o evento comunicativo. No tocante à natureza sociocognitiva, os teóricos a avaliam como um processo dinâmico, mas não separado do fator social. Sobre isso, Cavalcante (2020 [2012]) ressalta:

o processamento referencial é cognitivamente motivado, estratégico, no sentido de que os interlocutores selecionam formas de atuar sobre a produção e recepção de textos, utilizando para tanto o conhecimento (em algum nível) proveniente de sua ‘bagagem’ mental. (CAVALCANTE, 2020 [2012], p. 113)

Portanto, em comum entendimento, esses estudiosos elucidam que os conhecimentos adquiridos por cada sujeito são, por essência, socioculturais e derivam das experiências. Contudo, são passíveis de mudança conforme são vivenciadas novas situações.

Apoiando-nos nas contribuições fornecidas por tais autores, analisaremos os processos referenciais existentes nos textos abaixo. Procuramos trabalhar com a temática da mobilidade urbana por ser o tema das atividades propostas nesta pesquisa. Nosso objetivo, a partir desse exemplo, é o de observar como um mesmo assunto pode ser desenvolvido de modos diferentes, conforme a construção textual, o gênero e a progressão referencial.

Vejamos o primeiro exemplo, extraído de uma reportagem do site G1, de 18 de março de 2019:

Figura 6 – Passageiros seguem viagem na escada do ônibus junto à porta



Passageiros seguem viagem na escada do ônibus, junto à porta, e relatam que super lotação é habitual nos coletivos que cruzam o Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

“Difícil? É impossível entrar nesse ônibus”, afirma um passageiro, entre a revolta e a resignação, após não conseguir embarcar em um coletivo da linha T.I. Pelópidas/T.I. Macaxeira, no Terminal Integrado Pelópidas Silveira, em **Paulista**.

Fonte: G1 (2019)¹¹

Vemos uma situação representada pela linguagem verbal e imagética. Na Figura 6, observamos pessoas que embarcaram e vão em pé, próximas à porta, no ônibus. O ângulo da foto mostra que esses passageiros estão concentrados nessa parte do ônibus por falta de espaço. A imagem, de modo substancial, introduz o conceito de ônibus lotado, então informações subsequentes, associadas a tal referente, estabelecerão um encadeamento anafórico. Como vemos, o enunciado “Difícil? É impossível entrar nesse ônibus”, que estabelece uma relação anafórica, promove a busca por um referente que responda à indagação “por que é difícil entrar nesse coletivo?”. A resposta é fornecida pela figura e confirmada pela legenda: “Passageiros seguem viagem na escada do ônibus, junto à porta e relatam que superlotação é habitual nos coletivos que cruzam o Recife”. À vista disso, remetemos ao que afirma Pereira (2015):

Toda anáfora implica uma atividade de remissão, já que nesse mecanismo está em jogo um ato de “apontamento” para um elemento, normalmente presente no contexto, e possivelmente de retomada, uma vez que havendo ou não identidade material entre os elementos envolvidos, a anáfora é responsável pela continuidade referencial. (PEREIRA, 2015, p. 23)

Dessa forma, verificamos que a construção anafórica forneceu indícios que puderam ser certificados pelo contexto expresso na imagem, bem como pelo recurso da legenda. Os elementos verbais, como “não conseguir embarcar”, “escada do ônibus”, “coletivo”, e os aspectos visuais, como a imagem de pessoas em pé, aglomeradas e junto à porta, atuam de

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/peernambuco/noticia/2019/03/18>. Acesso em: 23 out. 2021.

forma conjunta na ativação dos referentes, além de estabelecerem a coerência do texto. O leitor, ao relacionar todos esses fatores, consegue inferir o motivo de o passageiro não ter embarcado: o transporte estava superlotado.

No exemplo a seguir, vejamos como se realiza a construção do objeto de discurso:

Figura 7 – Meme



Fonte: *Me.me*.¹²

Constatamos, aqui, um processo referencial em que ocorre fortemente a dêixis de memória. Percebemos, inicialmente, o enunciando “quando o ônibus tá lotado e continua aparecendo gente”. Essa construção convida o leitor a resgatar, na memória, momentos vivenciados que sejam semelhantes à situação expressa. Esse referente, anunciado pelo dêitico “**quando** o ônibus tá lotado”, pode evocar informações como usuários em pé e no desconforto, espaço insuficiente, pessoas aglomeradas. Depois, a imagem contextualiza essa informação. A reação dos passageiros, depreendida pela expressão facial, é fundamental e suscita a inferência de outros possíveis objetos: “Ainda cabe?”, “Não acredito que seja possível” e “Será que alguém vai entrar mesmo?”.

Na sequência, outro referente ganha a atenção, confirmando essa possibilidade “**aquele pensamento**: ‘aqui cabe mais não fi’”. O referente inserido pelo demonstrativo “aquele” convoca o leitor à mesma experiência, de modo que, se não houvesse a continuidade da informação, seriam presumíveis outras construções semelhantes. Cavalcante (2020 [2012]) entende que, nas interações, nosso consciente não processa as informações de maneira isolada,

¹² Disponível em: <https://me.me/>. Acesso em: 23 out. 2021.

necessitando, portanto, perceber como os demais participantes se comportam na situação. A compreensão dessas ações depende do arcabouço de conhecimentos de cada sujeito e do contexto envolvido. Diante disso, podemos afirmar que a leitura do texto nos permitiu identificar uma realidade reelaborada, possibilitando a criação de objetos de discurso distintos. Isso foi possível devido à negociação e à intersubjetividade envolvidas no evento discursivo.

Outro fator válido de ser salientado é a direção argumentativa que esses textos podem engendrar. Nas pesquisas de Silva (2013) e de Lima (2016), observamos um ponto de vista análogo sobre os textos que conjugam múltiplos modos de linguagem. Ambos os autores sinalizam que essas produções assim se constituem porque comumente carregam a intenção de emitir uma crítica, um argumento ou uma opinião relacionada a algum assunto. Considerando tal entendimento, enfatizamos que o meme, gênero bem atual, tem como finalidade comentar assuntos triviais ou mesmo temas sociais por meio de uma linguagem geralmente informal, irônica e bem humorada. Na situação representada, notamos que o interlocutor é orientado para o foco da discussão: uma crítica à má qualidade do serviço oferecido pelas empresas do transporte público.

Adiante, analisaremos um exemplo no qual há a ocorrência de outro processo referencial:

Figura 8 – Campanha publicitária



Fonte: site UrbanArts¹³

À semelhança dos textos anteriores, este aborda a superlotação do transporte urbano. Todavia, enquanto os primeiros apresentam uma composição visual e verbal, neste verifica-se uma conjugação de imagens e cores. A superposição desses recursos intencionalmente provoca o interlocutor a acionar seus conhecimentos prévios. Não há enunciado verbal nessa

¹³ Disponível em: <https://www.urbanarts.com.br/quadro-112421-lata-de-sardinha/p>. Acesso em: 23 out. 2021.

composição textual. Ancorados em Cavalcante e Custódio Filho (2010) e Custódio Filho (2011), podemos afirmar que esse aspecto demanda do leitor um empenho cognitivo maior para a elaboração das inferências. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 34) apontam que “[...] a ‘costura’ do texto não engloba apenas a possibilidade de recuperação de um referente no contexto, mas implica, também, a construção de uma representação ligada ao direcionamento argumentativo e expressivo pretendido pelo locutor”.

Na Figura 8, vemos no centro, até mesmo no fundo, o que representa a parte interior de um ônibus lotado. No entanto, percebemos uma informação inusitada: componentes que relembram uma latinha de sardinha – a imagem do lacre, o formato da lata e a cor. Podemos dizer que o objeto de discurso foi instaurado pela junção de todos esses elementos. Temos, aqui, um processo de introdução referencial. Segundo Cavalcante (2020 [2012]), essa situação ocorre sempre que um referente for incorporado pela primeira vez ao texto. A lata não apresenta nenhuma ligação direta com a cena de fundo, mas funciona como um gatilho, instituindo um conceito socialmente construído: a ideia social de que lugares apertados e lotados são associados a uma lata de sardinha.

Tendo em mente essas análises, gostaríamos de salientar alguns pressupostos advogados por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014):

- as representações de mundo presentes nos textos são mutáveis e subjetivas, sendo, portanto, estruturadas mediante as singularidades de cada situação de interação;
- ações cognitivas são realizadas por nós para interpretar os textos e, assim, preencher as lacunas existentes, de modo a completar os sentidos a partir dos conhecimentos prévios;
- a referenciação não está restrita às formas linguísticas; o objeto de discurso pode se efetuar por meio de recursos diversos: imagens, sons etc.;
- os referentes podem assumir várias funções no discurso: organizar a informação, manter a continuidade discursiva e orientar a argumentação são algumas delas.

Reforçamos, neste trabalho, a importância de levar tal abordagem para as aulas LP, pois em concordância com as discussões, entendemos que as estratégias de referenciação contribuem para o desenvolvimento da compreensão do aluno, bem como o ajuda a perceber posicionamentos salientados pelo autor.

Neste tópico, apresentamos os aspectos gerais em que se fundamenta a referenciação. Logo, abordamos conceitos sobre referente e expressões referenciais. Mostramos pressupostos

que fundamentam tais processos e suas características principais. Ainda, analisamos alguns textos à luz das concepções apresentadas e de algumas estratégias referenciais. Na próxima subseção, visitaremos princípios relacionados à modalização.

3.5 MODALIZAÇÃO

Reafirmamos, conforme as discussões da subseção anterior, que a coerência do texto é obtida a partir de fatores linguísticos e extralinguísticos que atuam em conjunto, durante o evento comunicativo (texto), na constituição de sentido que só se dá na interação. Somam-se a tal ocorrência a ação cognitiva do interlocutor e a ativação das memórias. Acreditamos, portanto, ser relevante observar as estruturas linguísticas que contribuem para o processo de compreensão, não como um pretexto para o ensino de gramática, mas como uma forma de refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem. Assim, será possível compreender que diversos componentes linguísticos cooperam com a discursividade do texto, orientado, assim, a leitura e a produção textual.

Ademais, elucidamos a importância de perceber, nas aulas de LP, a ocorrência de modalizadores. Compreendemos a modalização como uma estratégia discursiva que colabora para a produção de sentidos e que sinaliza as intenções argumentativas dos sujeitos. Neste tópico, apresentamos alguns pressupostos fundamentais sobre a modalidade, os quais forneceram contribuição basilar à nossa pesquisa. Referente aos aspectos mais gerais e introdutórios, acompanharemos as discussões viabilizadas pelos estudos de Lyons (1977), de Santos (2000) e de Adelino (2016). Quanto aos fatores mais específicos e fundamentais ao nosso trabalho, amparamo-nos nas proposições de Koch (2015), Castilho (2010), Neves (2011) e Nascimento (2012, 2013).

No século XX, com a intensificação dos trabalhos funcionalistas, os estudiosos observaram e refletiram sobre as análises empíricas que os gregos realizavam para comprovar a lógica das sentenças. Nesse período, Lyons (1977) emerge como um dos pesquisadores que, inicialmente, se debruçaram sobre as ocorrências modais, observando como os clássicos entendiam a semântica das afirmações e estruturando uma ampla pesquisa voltada à modalidade dos enunciados. Segundo o autor, a alética era de interesse dos retóricos. O termo “alético” deriva da palavra grega “verdadeiro”. Desse modo, correspondia a “verdade necessária ou circunstancial dos argumentos” (LYONS, 1977, p. 791). Este era o motivo pelo qual os estudiosos gregos conferiam atenção à referida modalidade, pois interpretavam que a alética fornecia uma carga lógica às proposições.

Assim sendo, trabalhavam com pares de sentenças em que uma era modalizada e a outra, não, aplicando uma dupla negação a essas construções, de forma a avaliar as possibilidades de verdade desses enunciados. No pensamento dos retóricos, a verdade de cada sujeito era instituída ou garantida pelo significado expresso nas frases: esse era o cerne da compreensão lógica. Por essa razão, nas palavras de Lyons (1977), a modalidade alética não seria profícua aos estudos linguísticos. De acordo com o teórico, os filósofos analisavam as construções semânticas baseando-se nos princípios da necessidade e da possibilidade: “necessidade e possibilidade são as bases centrais da modalidade lógica tradicional; e relacionam-se como quantificação universal e existencial em termos de negação” (LYONS, 1977, p. 787, tradução nossa). Os gregos concebiam que essas premissas podiam ser alteradas. Nessa perspectiva, as proposições afastavam-se da ideia de uma “verdade absoluta” e passavam a ser necessárias ou possíveis. Neves (2011, p. 155) pontua: “falar de modalização, em princípio, é falar de conceitos lógicos, como possibilidade e necessidade”. A autora discute que, mesmo havendo complexidades nas relações entre a lógica e a linguística, os dois campos não estão afastados, ainda que as línguas naturais não procedam de forma lógica.

Entendendo que há implicações imbuídas nas convicções de necessidade e de possibilidade, Lyons (1977) se ocupa das modalidades epistêmica e deontica em seus trabalhos. O autor percebe a dinâmica epistêmica quando o falante imprime uma postura de compromisso com o dito. Então, subdivide essa modalidade em epistêmica subjetiva e epistêmica objetiva. A primeira refere-se ao enunciado expresso pelo sujeito: este é visto como um veículo da apreciação feita. Tomemos como exemplo uma das situações explicitadas por Lyons (1977, p. 795):

(1) *It is amazing that they survived* (É **incrível** que eles sobreviveram)

Essa construção mostra um comprometimento do falante com a proposição, uma vez que, na expressão “é incrível”, o termo revela o grau de envolvimento do enunciador face à verdade da declaração. Lyons (1977) ressalta que a expressão “incrível” é um predicador factivo.

No segundo caso, a modalidade volta-se para uma verdade aceita ou comprovada:

(2) *They survived.* (Eles sobreviveram) (LYONS, 1997, p. 795)

Nesse caso, o sujeito não afirma integralmente a proposição. Portanto, não se compromete totalmente com a situação. A declaração feita pode ser presumível ou estar baseada

na possibilidade da verdade. Dessa maneira, Lyons (1977) pondera que a funcionalidade epistêmica objetiva se aproxima da lógica alética. Quanto à condição deôntica, esta indica a vontade, a necessidade do falante e se relaciona ao que é imposto ou à possibilidade das ações efetuadas pelo falante. Ademais, Lyons (1977) interpreta “modalidade” considerando a atitude do falante e suas intenções. O autor a define como o modo que usamos para expressar nossas opiniões e atitudes acerca da situação descrita.

Os estudos do autor apresentam uma perspectiva funcionalista e foram base para diversos trabalhos subsequentes. Assim, toda a conjectura apresentada por nós nos parágrafos anteriores foi para delinear os estudos linguísticos desenvolvidos décadas atrás, cujos métodos partiram de inquietações acerca do comportamento da linguagem. Contudo, ressaltamos que a abordagem da linguística atual confere atenção às manifestações discursivas; toda a ação desses recursos linguísticos é observada a partir dos textos, não sendo frutíferas análises de conteúdos fragmentados.

Santos (2000) apresenta considerações que nos levam a refletir sobre as noções de modalidade e modalização. Para a pesquisadora, elas se apresentam distintamente. Então, apoiada nos postulados de Dubois (1973), disserta que a modalidade se realiza como “uma categoria sinônima de modo, assim indicando o tipo de comunicação instituído pelo falante, entre ele e o seu interlocutor” (SANTOS, 2000, p. 1). Já a modalização corresponde à atitude do falante perante o enunciado que produz. Concernente a isso, a autora apresenta, em sua pesquisa, a reflexão de que num contexto discursivo – como a sala de aula –, os participantes (professor e alunos) assumem uma postura frente aos enunciados que produzem, com o objetivo primordial de negociar o sentido do tópico discursivo.

Segundo Santos (2000), isso ocorre porque os interlocutores fazem uso de elementos lexicais polissêmicos. Salientamos, mediante tal apreciação, que a nossa compreensão não confere mérito restrito às estruturas linguísticas no processo discursivo. A concepção adotada por nós é de que tais elementos se aliam a outros fatores, como conhecimentos socioculturais, contexto e ações cognitivas, para a progressão dos enunciados no trajeto comunicativo. Observando esses preceitos, concordamos com as alegações de Nascimento (2012). Este teórico reconhece a modalização e a modalidade como abrangentes da mesma atuação, ou seja, não é interessante distanciar a atitude do falante (modalização), da intenção que ele sinaliza (modalidade). Afirma: “não parece produtivo separar aspectos subjetivos de intersubjetivos, pois esses estão intrinsecamente relacionados (um só se manifesta em função do outro)” (NASCIMENTO, 2012, p. 3).

Concordamos com a visão do autor, pois como elegemos uma compreensão sociodiscursiva, acreditamos que a bagagem de conhecimentos dos sujeitos é criada a partir das vivências experimentadas, o que inclui as relações humanas. Isso posto, enxergamos o ato comunicativo como um processo de troca, em que a subjetividade do falante está interligada à sua instância intersubjetiva.

Neves (2011, p. 151), por sua vez, já afirmava que conceituar modalidade não é uma atividade pacífica, “é uma tarefa complexa exatamente porque envolve não apenas o significado das expressões modalizadas, mas, ainda, a delimitação das noções inscritas no domínio conceptual implicado”. Em consonância com a autora, Nascimento (2012) e Adelino (2016) observam que a dificuldade em conceituar tal ocorrência reside no fato de que muitos estudiosos tentam separar a subjetividade dos fatores intersubjetivos que permeiam o processo.

Adelino (2016) posiciona-se considerando modalidade e modalização como equivalentes. A pesquisadora ampara-se em Castilho e Castilho (1993) e sinaliza que, em seu trabalho, ambos os conceitos são observados como sinônimos. Adelino (2016), ainda, entende que a modalização é uma maneira de explicitar como o leitor imprime, no enunciado, as marcas de sua subjetividade, por meio da escolha de determinadas expressões linguísticas. A compreensão da autora nos remete às afirmações de Neves (2011), que considera a modalização como relacionada ao conhecimento do falante, o que envolve a sua atitude, ação com a qual ele pode se demonstrar comprometido ou não. Em outro momento, Neves (2011) ressalta que a modalização está no interior das relações entre falante e ouvinte, sendo redefinida, uma vez que se acha inserida no evento comunicativo.

Dadas as apreciações dos autores supracitados, reforçamos, como já afirmamos no início dessa subseção, que concebemos a modalização como uma estratégia discursiva realizada nas situações de interação entre os sujeitos, de modo que as expressões modalizadoras cooperam para a instauração da argumentatividade. Visto que as escolhas dos falantes partem da conjunção de saberes que possuem, nos atos comunicativos esses conhecimentos são acionados. Vale ressaltar, também, que a dinâmica semântico-discursiva dos processos argumentativos é diversificada mediante os gêneros que adotamos, dado que estes realizam socialmente funções específicas e pertencem a determinados domínios comunicativos.

Dessa forma, sinalizamos que, na conjuntura das produções jornalísticas, como a reportagem, há a atuação de articuladores metaenunciativos na construção da opinião. São estruturas tais como os modalizadores epistêmicos, que podem não apenas organizar os enunciados no texto, mas também indicar o comprometimento do locutor e externar uma avaliação.

Face a isso, atentamos ao que menciona o “Manual da Redação”, da Folha de São Paulo (2010), sobre a existência da subjetividade nas produções da imprensa:

Não existe objetividade em jornalismo. Ao escolher um assunto, redigir um texto e editá-lo, o jornalista toma decisões em larga medida subjetivas, influenciadas por suas posições pessoais, hábitos e emoções. Isso não o exime, porém, da obrigação de ser o mais objetivo possível. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010, p. 46)

Avaliamos, assim, que os gêneros informativos do campo jornalístico não são destituídos de opinião, uma vez que o texto, além de agregar outras vozes, substancialmente carrega o crivo do autor. Esse fenômeno procura atenuar o ponto de vista do locutor em determinados momentos. Os modalizadores podem tanto moderar quanto explicitar uma posição.

Estratégias modalizadoras ou metapragmáticas são aquelas que têm por objetivo preservar a face do locutor, por meio da introdução de atenuações, ressalvas, bem como marcar o grau de comprometimento, de engajamento do locutor com o seu dizer, o grau de certeza com relação ao dito. (KOCH, 2015, p. 123)

À vista desse conceito, compreendemos que os modalizadores exercem uma atitude modular nas construções subjetivas, em virtude de suavizar ou de indicar as intenções, percepções e/ou juízos do autor no evento comunicativo. Koch (2015) divide-os em seis tipos: aléticos, epistêmicos, deônticos, axiológicos, atitudinais ou afetivos e atenuadores.

Já Neves (2011) organiza os modalizadores em cinco categorias modais: alética, epistêmica, deôntica, bulomaica e disposicional. A autora, porém, confere maior atenção aos três primeiros, porque considera que os disposicionais e os bulomaicos correspondem às possibilidades e necessidades deônticas.

Para Castilho (2010), esses marcadores estão distribuídos da seguinte forma: modalização epistêmica, deôntica e afetiva ou discursiva. Esta última, segundo o autor, compõe o grupo dos modalizadores discursivos que expressam a função emotiva e pode se subdividir em modalizadores subjetivos discursivos e intersubjetivos discursivos.

Não pretendemos discorrer, neste espaço, acerca de todos esses grupos, porém temos a intenção de priorizar os que elencamos para o nosso trabalho – no caso, os epistêmicos.

A modalidade epistêmica, segundo Neves (2011), se relaciona à forma como o falante conceitua o mundo. Através do conhecimento que possui, vai expressar crença ou dúvida sobre algo, se comprometendo ou não com o enunciado.

(1) “*A gente se habitua a tudo, que é só questão de vontade, ou melhor: de força de vontade.*”

(2) “*Dizem que a gente se habitua a tudo, [...]*” (NEVES, 2011, p. 165)

Na concepção de Koch (2015), os articuladores epistêmicos sinalizam o comprometimento do locutor com o que é dito, designando o grau de certeza relacionado às situações enunciadas.

(3) “*Há, obviamente, um espaço autônomo na política. A política faz-se com ética, e tem de se fazer com ética [...]*” (NEVES, 2011, p. 135)

Castilho (2010) defende que os marcadores epistêmicos revelam uma avaliação sobre o valor de verdade da asserção, a qual o falante pode apresentar sob a forma de uma afirmação ou negação. Para o autor, esses modalizadores se dividem em dois tipos. O primeiro é o dos epistêmicos asseverativos, a partir dos quais o enunciador expressa certeza em relação à proposição produzida, expressa de modo afirmativo ou negativo:

(4) “*Evidentemente a ele caberá tomar a decisão.*”

(5) “*De jeito nenhum, faltarei àquela festa.*” (CASTILHO, 2010, p. 555)

O segundo tipo é o dos epistêmicos quase asseverativos, que se apresentam como uma possibilidade, uma hipótese. Nesse caso, o falante não imputa a si a responsabilidade sobre o que é dito. Observamos seguintes exemplos de Castilho (2010, p. 556):

(6) “[...] *agora outro tipo de escola que talvez não tenha esse objetivo.*”

(7) “[...] *e possivelmente passe essa fase.*”

Diante desses excertos, podemos ver que Castilho (2010) e Neves (2011) expõem, em seus trabalhos, que vários recursos linguísticos podem cumprir a função de modalização, sejam adjetivos, sejam advérbios; sejam verbos, sejam substantivos, e outras expressões. Castilho (2010) discorre sobre o tema exemplificando-o com enunciados que contêm as estruturas presentes no quadro abaixo:

Quadro 4 – Constituintes linguísticos que podem exercer a função de modalizadores epistêmicos

MARCADORES EPISTÊMICOS	
Constituintes Linguísticos	Exemplos
Advérbio	Realmente, naturalmente, obviamente, certamente, seguramente, talvez, provavelmente, assim, absolutamente, verdadeiramente, inegavelmente, logicamente.
Sintagmas Preposicionais	Na realidade, sem dúvida, com certeza, de jeito nenhum, sem dúvida nenhuma, de maneira nenhuma.
Adjetivos	Exato, lógico, claro, certo, evidente, verdade.
Predicadores	Eu acho, eu suponho, é provável que.

Fonte: elaborado pela autora com base em Castilho (2010)

De igual modo, Neves (1996 *apud* NEVES, 2011, p. 167-168), em sua obra, elenca alguns exemplos de constituintes linguísticos que podem exercer o papel de modalizadores epistêmicos:

- Um verbo (auxiliar) modal: ‘Aquele policial militar *pode* e *deve* ser condecorado por sua, boa atuação, no trabalho’.
- Verbo de significação plena, indicador de opinião, crença ou saber: ‘*Acho* que nunca passaram por uma situação, dessa’;
- Um advérbio que pode estar associado a um verbo modal ou não: ‘Esse programa permite uma análise ampla de vários dados, que *devem* ser *obrigatoriamente* considerados’;
- Adjetivo em posição predicativa: ‘É *preciso* agir, mediante as boas oportunidades, sempre’.
- Um substantivo: ‘Tenho a *impressão* que, essa comida, não te fará bem’. (NEVES, 1996 *apud* NEVES, 2011, p. 167-168)

Notamos, a partir dos exemplos, que, em alguns enunciados, o autor se mostra mais comprometido com o que foi dito do que em outros. Podemos perceber, também, que os marcadores epistêmicos auxiliam, de forma capital, na compreensão de quem está enunciando e essencialmente na apreciação que o falante constrói sobre determinada eventualidade.

Observemos a estratégia de modalização epistêmica presente em alguns trechos retirados da série de reportagens “T.I. Sufoco”, produzida pelo portal de notícias G1, em 18 de março de 2019:

(8) *'Difícil? É impossível entrar nesse ônibus', afirma um passageiro, entre a revolta e a resignação, após não conseguir embarcar em um coletivo da linha T.I. Pelópidas/T.I. Macaxeira, no Terminal Integrado Pelópidas Silveira, em Paulista.*

(9) *O aposentado Ronaldo Mota de Arruda até embarcou, no aperto, a porta amassando suas costas. Alguns minutos depois, reapareceu na mesma parada: 'Desisti, com certeza. O ônibus lotado. Fica todo tipo de pessoa e não dão lugar ao idoso', reclama.*

Nessas construções, podemos verificar que as falas dos entrevistados, ao explicitarem suas percepções em relação às circunstâncias vivenciadas por quem utiliza o transporte público, foram realçadas pelo recurso da modalização epistêmica. Outro fator indispensável a ser considerado é o contexto que está sendo retratado pelo autor, a sua intenção comunicativa, ao escolher e empregar determinadas expressões.

Nascimento (2012) traz discussões bastante somativas à nossa perspectiva. Segundo este autor, a investigação da modalização precisa estar direcionada aos usos da linguagem, observando-se os significados promovidos nos textos. É oportuno ressaltar que ele concebe a estratégia de modalização como um fenômeno intrínseco à linguagem humana, pelo fato de que podemos elucidar nossas constatações sobre o que dizemos e interagir com os interlocutores, orientando a comunicação, “indicando ora como nosso enunciado deve ser lido, ora como queremos que nosso interlocutor (re)aja” (NASCIMENTO, 2012, p. 5). Nessa visão, é possível compreender tal aspecto suficientemente relevante para se trabalhar esse conteúdo nas aulas de LP.

Nascimento (2012, 2013) atenta para o fato de que um termo lexical pode manifestar variadas modalidades, originando diferentes efeitos de sentidos. O autor mostra uma análise semântico-discursiva tomando como exemplo o verbo “poder”, que funcionará como modalizador nas situações seguintes. Enfatizamos apenas que os enunciados abaixo foram elaborados tomando como base as demonstrações de Nascimento (2012).

- (1) Essa torta *pode* ter sido feita por Ana.
- (2) Você não *pode* pisar nessa calçada, porque estamos em obras.
- (3) A - Você me permite participar da reunião?
B - Sim, você *pode* assistir.

No primeiro caso, “pode” assume valor epistêmico quase asseverativo. Na segunda situação, percebemos presente o valor semântico de proibição: o verbo “pode” funcionará como um modalizador deôntico nesse momento. Já no terceiro enunciado, há um sentido de autorização, então “pode” indicará a possibilidade da participação na reunião solicitada, construindo, novamente, um sentido deôntico. Isso

posto, nos voltamos aos postulados de Nascimento (2013), que explica que a modalização se apresenta em variados gêneros textuais e atua na língua por meio de elementos diversos, dos quais participam os advérbios, as conjunções, os verbos, as locuções adverbiais etc.

Conforme tal raciocínio, Nascimento (2013) elabora um quadro com tipos de modalizadores e seus efeitos de sentidos. Esse material se fundamenta em Castilho e Castilho (1993), porém faz uma reformulação na divisão antes feita por estes autores. Na formulação de Nascimento (2013), a modalização está organizada em quatro grupos: epistêmicos, deônticos, avaliativos e delimitadores.

Quadro 5 – Tipos e subtipos de modalização

Tipos de Modalização	Subtipos	Efeito de sentido no enunciado ou enunciação
Epistêmica - expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento.	Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro.
	Quase-asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro.
	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado.
Deôntica - expressa avaliação sobre o caráter facultativo proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade.	De obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório.
	De proibição	Expressa o conteúdo algo proibido que não pode acontecer.
	De possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá permissão para que algo aconteça.
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra.
Avaliativa - expressa avaliação ou ponto de vista.	—	Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico.
Delimitadora	—	Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo.

Fonte: Nascimento (2013, p. 12)

Observando os exemplos elencados no quadro, voltamos o olhar para o que discute Neves (2011, p. 169): “os modalizadores se caracterizam, nas diversas línguas, por uma grande diversidade de formas, de sentidos, e de empregos, sem que haja relações unívocas entre essas três dimensões”. Tendo em mente a afirmação da autora, compreendemos que os efeitos de sentido que uma expressão modalizadora pode assumir tem relação com o contexto e o propósito com o qual foi empregada. Assim, podemos verificar que essas estratégias são fundamentais para a coerência e a condução dos interlocutores durante a comunicação. Em harmonia com o postulado de Neves (2011), Nascimento (2013) nos convida a pensar que a modalização precisa ser trabalhada em sala de aula, uma vez que

contribui para criar os sentidos mais globais de um texto, influenciando na sua compreensão integral. Estes aspectos, segundo o autor, devem ser observados durante as práticas de leitura.

Finalizamos esta subseção com os pressupostos sobre os modalizadores do discurso, sobre os quais pontuamos os aspectos principais de sua dinâmica no texto, visto que observamos a modalização como uma estratégia discursiva, cuja atuação ocorre para indicar os objetivos argumentativos do falante, conforme já afirmamos. Concernente a este olhar, foram apresentados, aqui, prismas teóricos que fundamentam essa compreensão, especialmente no que tange à modalização epistêmica.

Assim sendo, encerramos esta seção. Nela, cumprimos o propósito ao qual nos destinamos, que era trazer discussões contributivas às nossas práticas de ensino-aprendizagem, sobretudo no tocante às perspectivas de texto. Dessa forma, pautamos o nosso percurso pelo entendimento sociointeracionista, cujo olhar considera que o texto se realiza nas ocorrências comunicativas por meio de nossas interações. Ademais, sublinhamos premissas atinentes ao conceito de hipertexto e suas características, dado que as visões teóricas sobre o assunto são amplas. Portanto, priorizamos as concepções que trataram de aspectos relacionados à sua configuração eletrônica.

Em outro trecho do trabalho, discorreremos sobre a multimodalidade dos textos. É importante pontuar que, ao ocupar-nos de textos, também estamos lidando com profusos modos de representação, seja imagem, seja legenda, seja cor da fonte, seja *layout*, seja glossário, sejam outros. Dessa forma, conforme seu objetivo, cada texto pode apresentar um nível maior ou menor desses modos. Por conseguinte, tratamos da referenciação, discutimos sobre suas características, sinalizamos os processos que tal fenômeno abarca e, baseados em estratégias referenciais, constituímos algumas análises de textos. Por fim, discutimos sobre a modalização, consoante mencionamos acima. A próxima seção, por sua vez, circunscreve os aspectos metodológicos desta pesquisa. Em seguida, abordaremos o percurso traçado e discorreremos sobre a nossa proposta de ação.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa, cujo foco está centrado em nosso objetivo geral, mencionado na introdução, que é o de contribuir, através da leitura de reportagens, para que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental aprimorem habilidades de leitura que lhes permitam identificar opiniões presentes nesses textos jornalísticos. Para esse fim, apresentaremos, aqui, o método de pesquisa adotado, bem como o percurso metodológico desenvolvido, ressaltando aspectos como aporte teórico, descrição das aulas e apresentação das atividades utilizadas nas oficinas. Também discorreremos sobre a possibilidade de uma ferramenta digital que forneça subsídio aos professores de LP por meio de orientações, planos de aulas e sugestões de materiais didáticos elaborados para essas aulas.

4.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: PESQUISA-AÇÃO

Com a finalidade de alcançar o nosso objetivo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, cujo percurso metodológico está apoiado no parâmetro da pesquisa-ação, mas com perfil propositivo. Entendemos, sob o que observa Thiollent (1986), que esse tipo de investigação procura exercer uma atitude ativa diante da resolução do problema existente. Por isso, tal investigação torna-se contributiva não apenas ao nosso trabalho, mas à prática em sala de aula, visto que o professor das turmas acompanhadas assumirá a conduta de pesquisador. O foco, pois, está voltado à solução do problema, bem como à conseguinte aprendizagem dos alunos, no tocante à complexidade apresentada.

Desse modo, ao refletirmos sobre a escolha da metodologia, nos dirigimos ao que conceitua Thiollent (1986, p. 16), o qual afirma que “a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e dos grupos considerados”.

No nosso caso, a partir da sondagem em sala de aula, observamos a dificuldade que os alunos apresentam de reconhecer a presença de enunciados opinativos num texto. Ponderamos a possibilidade de construção de planos de aula que auxiliassem o professor nas práticas de LP. Tais planos têm como base os textos das reportagens da série “T.I Sufoco”, extraídas do portal de notícias G1, sendo uma do site da Agência de Notícias das Favelas (ANF). As atividades formuladas observam a referenciação e o emprego dos modalizadores epistêmicos de modo a

auxiliar os alunos, a partir da leitura, a identificarem opiniões existentes nesses textos. Esses planejamentos de aula estarão acessíveis para professores de LP através de um *website*.

Dessa forma, visualizando o nosso intento de trabalho, apreciamos o seguinte ponto, sublinhado por Thiollent (1986, p. 17-18), no que tange à pesquisa-ação: “[...] é organizada para realizar os objetivos práticos de um ator social homogêneo dispendo de suficiente autonomia para encomendar e controlar a pesquisa”. Conforme o autor, esse método de pesquisa está relacionado a dois tipos de objetivos: o da prática e o do conhecimento. O primeiro responde aos modos de ajudar a equacionar o problema/núcleo de pesquisa. Para tanto, propõe soluções e viabiliza ações que correspondam a essas soluções, de maneira a cooperar com o agente na sua intervenção. O segundo está pautado pelo alcance de informações que não estão muito acessíveis; conseqüentemente, expande o conhecimento para determinadas situações.

Avaliando os objetivos que norteiam a pesquisa-ação, podemos dizer que, ao identificar o problema existente, procuramos pensar em estratégias ou possibilidades para sua solução. Refletimos sobre a seguinte inquietação: como ajudar os alunos no aprimoramento da habilidade de identificar opiniões existentes nos textos? Assim, pensamos sobre o que discorre Tripp (2005):

O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos. Paralelamente a projetar e implementar a mudança para melhora da prática, o reconhecimento segue exatamente o mesmo ciclo da pesquisa-ação, planejando como monitorar e avaliar a situação atual [...] (TRIPP, 2005, p. 253)

Avaliamos que a leitura de reportagens seria uma estratégia viável, porque é um gênero que discute questões sociais e apresenta uma intertextualidade bem marcada, de modo a manter os seus leitores não apenas informados, mas socialmente engajados. Então, como afirmamos nos parágrafos anteriores, a partir da seleção e da análise de algumas reportagens que tematizam o transporte público do Recife, percebemos que verificar o emprego dos referentes, assim como a utilização dos modalizadores epistêmicos presentes, são meios para a identificação de opiniões nesses textos. Isso expandirá o olhar do aluno, auxiliando-o quanto à compreensão leitora em diversas situações.

No tocante a isso, em seu artigo sobre a pesquisa-ação, Tripp (2005) ressalta a relevância de se refletir acerca de todo o processo:

A reflexão é essencial para o processo de pesquisa-ação. Uma das razões para não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação é que ela deve

ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. (TRIPP, 2005, p. 454)

A reflexão é um processo subjacente a toda pesquisa. Ela deve estar presente desde o início da investigação, assim como no processo de elaboração da didática e na sua aplicação. Desse modo, realçamos que, para o planejamento e construção do nosso plano de ação, partimos de questionamentos que foram cruciais à avaliação de todo o nosso trabalho:

- por que trabalhar com o gênero reportagem?
- Qual o argumento para a escolha da temática das reportagens analisadas?
- A partir da observação do problema de pesquisa, por que trabalhar a referência e o uso dos modalizadores epistêmicos?
- O que despertou o olhar para a construção de planos de aula e de um *website* como ferramenta de suporte?

A maior parte dessas indagações já foram discutidas tanto na introdução quanto ao longo de nossa pesquisa. Todavia, a quarta interrogativa será melhor desenvolvida nas três últimas subseções desta seção.

4.2 ASPECTOS DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

A motivação para esta pesquisa teve origem nas práticas de sala de aula, nas leituras com as turmas e nas avaliações diagnósticas encaminhadas à escola pela Gerência Regional de Ensino (GRE). Minhas turmas, em sua maioria, são de 9º e 8º anos do Ensino Fundamental. Todas têm, em média, de 35 a 45 alunos e são pertencentes à escola Estadual Presidente Castelo Branco, que fica localizada no bairro da Mirueira, no município de Paulista/PE. Possui um amplo espaço físico com áreas arborizadas, bastante sombra e um ambiente agradável para aulas externas. Temos uma horta, que é projeto da escola juntamente com os alunos, além da coleta seletiva para reciclagem de óleo.

Nossa escola faz parte do *ranking* das 10 escolas experimentais da GRE-Norte, pois atua com projetos pedagógicos e cidadãos, oferecendo, ainda, ensino de níveis Médio e Fundamental II, como também as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fundamental e Médio. A instituição possui 13 salas de aulas. Destas, 11 estão ativas e 2 estão desativadas, servindo para guardar materiais. Há uma biblioteca, que é geralmente visitada pelos alunos, um

auditório, um refeitório e um pátio com palco para apresentações. Há, também, uma sala de informática, porém sem uso. As aulas de robótica ocorrem durante a eletiva, em sala comum.

No que tange ao campo tecnológico, a escola conta com recursos como projetores multimídia, *Datashows* (sendo um fixo no auditório), computadores na gestão, *tablets* para os professores (com a capacidade de memória muito baixa), rede de internet *wi-fi* e acesso e aparelhos de som.

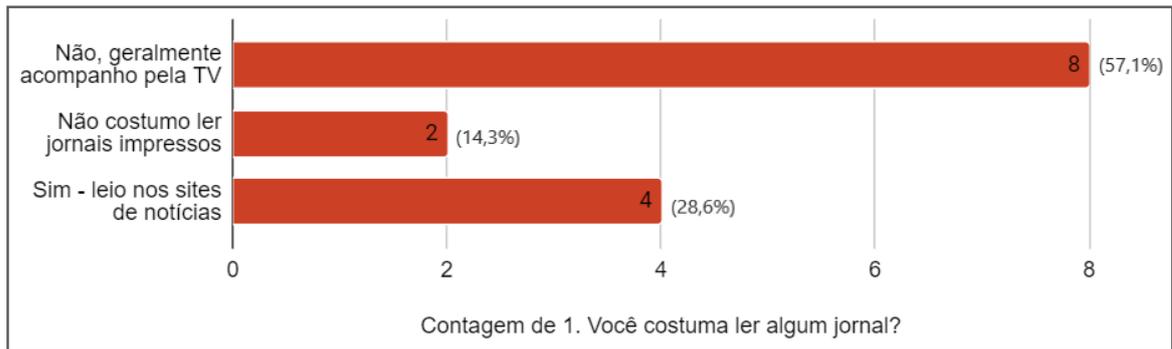
A instituição apresenta grande relevância para o bairro da Mirueira, onde está situada, pois a comunidade participa dos mutirões organizados pela escola, o conselho tutelar trabalha em conjunto com a gestão e a escola oferece curso preparatório gratuito à noite, aberto à comunidade. Ademais, uma parte dos alunos reside em áreas próximas à escola e em bairros vizinhos. O entorno escolar é composto por estabelecimentos comerciais, praça, igreja e residências. A comunidade é simples, possui áreas bem acidentadas. Alguns dos nossos alunos moram em locais de difícil acesso, como ladeiras, córregos, morros e zonas de sítio. Boa parte deles necessita do transporte municipal escolar, enquanto alguns utilizam o transporte público.

4.2.1 Sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa foi elaborada tendo em mente as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da escola Presidente Castelo Branco, situada em Paulista. Essas turmas têm aproximadamente 45 alunos na faixa etária de 13 a 15 anos. A maioria desses estudantes é proveniente de famílias que não dispõem de boas condições financeiras. Alguns moram com os pais e têm mais de um irmão na mesma escola, outros vivem apenas com a mãe, que, às vezes, é a única responsável pela manutenção financeira da família. Essas comumente são mulheres que trabalham fora e dependem de algum subsídio social do governo. Há, também, aqueles que moram na casa de parentes, geralmente com a avó ou alguma tia.

Consultamos alguns desses alunos no intuito de verificar se eles liam algum jornal e, em especial, se acompanhavam as reportagens, então elaboramos e aplicamos um simples questionário com apenas três perguntas, por meio do *google forms*, aos quais os estudantes puderam responder livremente. A primeira questão foi de teor mais geral: perguntamos se eles tinham o hábito de ler algum jornal. Como resultado, 57,1% informaram que não, pois costumam acompanhar pela TV; 28,6% disseram que liam em sites de notícias; e 14,3% afirmaram que não liam jornais impressos. Podemos acompanhar esses dados no Gráfico 1 abaixo:

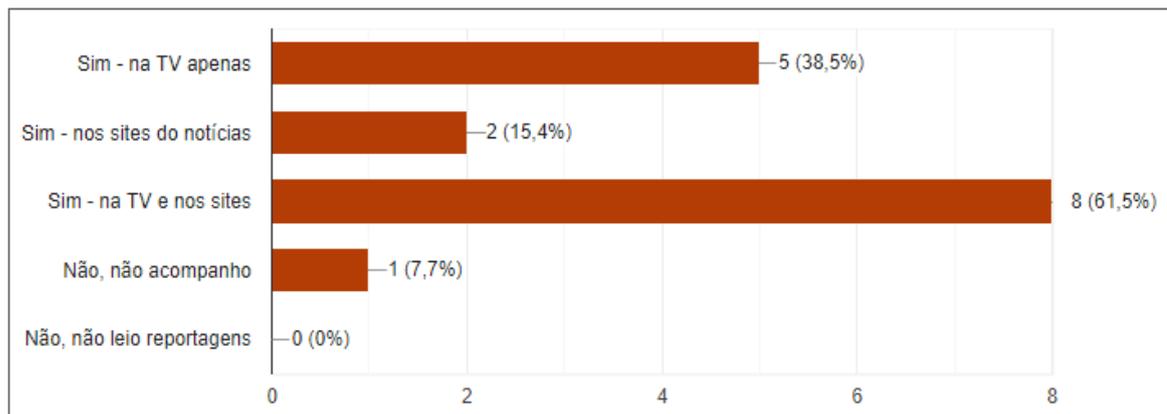
Gráfico 1 – Resposta dos alunos para a pergunta “você costuma ler algum jornal?”



Fonte: elaborado pela autora

Na segunda questão, perguntamos se eles acompanhavam reportagens, ao que 38,5% responderam afirmativamente, informando que as assistiam apenas pela TV; 15,4% marcaram que as viam nos sites de notícias; 61,5% informaram que as acompanhavam pelos sites e pela TV; 7,7% disseram que não as acompanhavam. Podemos constatar esses dados no Gráfico 2:

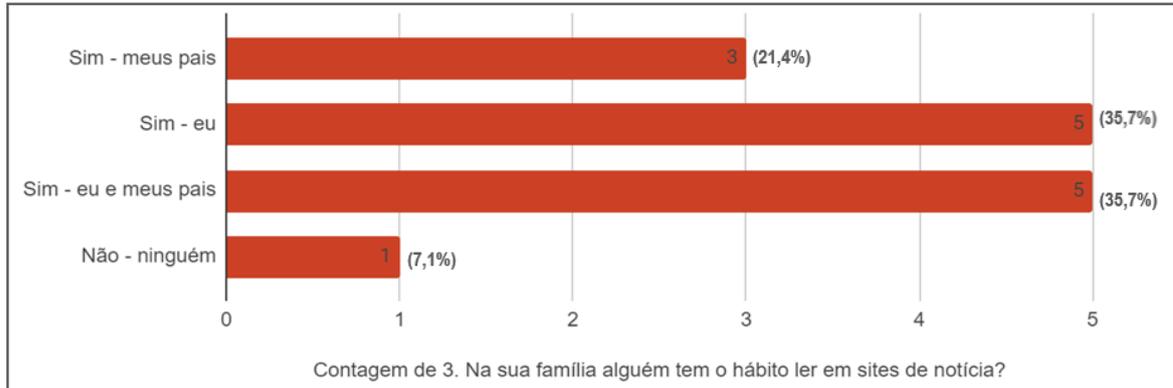
Gráfico 2 – Resposta dos alunos para a pergunta “você acompanha as reportagens?”



Fonte: elaborado pela autora

Na terceira e última questão, perguntamos se alguém da família tinha o hábito de ler em sites de notícias e dispusemos, nos exemplos, as seguintes opções: PE360°, JC on-line, Diário de Pernambuco, Folha, G1, CNN e R7. Os resultados foram os seguintes: 35,7% afirmaram que eles e os pais liam em sites de notícias; 21,4% responderam que apenas os pais tinham esse hábito; 35,7% dos estudantes informaram que apenas eles liam em sites de notícias e 7,1% declararam que ninguém família lia em sites. Observamos esses índices no gráfico seguinte:

Gráfico 3 – Resposta dos alunos para a pergunta “na sua família, alguém tem o hábito de ler em sites de notícias?”



Fonte: elaborado pela autora

Pudemos constatar, a partir dos dados obtidos, que a maioria dos alunos, assim como os seus familiares, ainda recorrem quase que exclusivamente à TV como fonte de informação. Apesar disso, acompanhamos, nas respostas, que boa parte deles declarara ser usuária dos sites de notícias, atitude que podemos interpretar como uma mudança de comportamento.

4.3 PROCEDIMENTO DIDÁTICO – PERSPECTIVA GERAL

No contexto educacional do nosso país, os professores geralmente possuem mais de um vínculo institucional, o que, conseqüentemente, resulta num tempo limitado dedicado ao estudo, à pesquisa e às formações. Nesse caso, ter um planejamento é fundamental, porque antecipa a visão do professor da ação pretendida. Assim, ele poderá determinar os objetivos para aquela aula e traçar estratégias essenciais para alcançá-los.

Frente a esses aspectos, pensamos na elaboração de aulas no formato de oficinas, cujos planos de aulas funcionarão como ferramenta para subsidiar o professor de LP em sua didática, sobretudo no que diz respeito à leitura, atentando para a compreensão leitora dos estudantes. Além disso, tivemos como foco o aperfeiçoamento de habilidades linguísticas que permitissem ao estudante identificar opiniões presentes num mesmo texto, sendo esses pontos de vista semelhantes ou distintos em relação a um determinado tema.

Portanto, nosso plano de ação é de caráter propositivo e constitui-se na produção de aulas que somarão, ao todo, 7 encontros, sendo um deles a culminância das ações efetuadas. As oficinas abrangem o emprego da referenciação e o uso dos modalizadores epistêmicos como artifícios para reconhecer a presença de enunciados opinativos nas reportagens. As atividades são diversificadas quanto ao uso da linguagem, uma vez que observam a oralidade, a escrita e

a análise. As aulas estarão acessíveis aos professores de LP através de um *website*. Consideramos que o acesso a esse material auxiliará professores nas práticas de linguagem voltadas para a leitura e a interpretação, assim como no trato com gêneros discursivos do campo midiático, em específico na leitura de reportagens hipermídia.

Isso posto, para o planejamento didático do nosso trabalho, estivemos atentos ao seguinte princípio: o texto é um evento comunicativo; em razão disso, se realiza por meio de processos interativos. Logo, entendemos que todas as nossas atividades comunicativas têm como propósito a interação e, para tal fim, usamos a linguagem de diversas maneiras. Assim, podemos reconhecer que nós adaptamos a nossa comunicação de acordo com a situação que está sendo vivenciada.

Essa compreensão nos direcionou a observar fatores importantes para a construção das aulas no que tange aos recursos linguísticos sugeridos para a abordagem. Relativo ao processo de referenciação, por exemplo, consideramos o aporte de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Koch (2018) e Cavalcante (2020 [2012]). Através das perspectivas apresentadas por esses autores, pudemos verificar os seguintes aspectos:

- o sentido do texto também pode ser construído com base nos objetos de discurso;
- o processo da referenciação é dinâmico, sempre engendrado discursivamente;
- a referenciação ocorre por meio de indicações contextuais, bem como de conhecimentos acionados durante a leitura;
- a referência também pode ocorrer sob a forma de uma imagem, de um vídeo etc., nem sempre estará marcada linguisticamente;
- o contexto influencia na nossa construção do referente, então vamos recategorizá-lo de modos distintos.

Quanto à modalização, como visto na seção anterior, apoiamo-nos nas constatações de Castilho (2010), Neves (2011) e Koch (2015). Então, com respaldo no olhar desses autores, procuramos ter em mente os fatores a seguir, indispensáveis para o projeto das aulas:

- a modalização é um fenômeno discursivo;
- sempre que enunciamos algo, deixamos impressas as nossas marcas;
- ao analisar uma situação ou um objeto, manifestamos efeitos de sentido que podem ser realçados por modalizadores;

- nossas intenções podem ser linguisticamente enfatizadas ou moderadas por meio de expressões modalizadoras;
- os modalizadores tanto podem evidenciar o nosso ponto de vista quanto podem assegurar a maneira como formulamos o nosso discurso;
- tais construções podem indicar o nosso grau de engajamento em relação ao que dizemos.

Os aspectos apontados nos mostram que não há texto neutro: toda construção comunicativa deriva do ponto de observação do autor em conjunto a fatores sociais, históricos e cognitivos. Castilho (2010) ressalta que há construções, como “eu sei” e “é claro”, que enfatizam o conteúdo do enunciado, mostrando um maior engajamento do falante com o que é dito. Já expressões como “eu acredito” e “é provável” revelam que o enunciador procura não se comprometer integralmente com a situação. A modalização, portanto, é uma estratégia que imprime no enunciado a marca do sujeito em relação ao que é dito, nos sinalizando o ponto de vista desse falante. Pode mostrar-se de modo mais brando ou mais evidente.

4.3.1 Plano didático – Descrição das aulas

Para a composição de nossas aulas, tomamos como base a leitura de reportagens que tematizassem o transporte público do Recife. Diante disso, acentuamos a nossa consciência de que a leitura é uma atividade importante para que os estudantes/leitores desenvolvam habilidades linguísticas necessárias ao autoconhecimento, à interpretação do mundo e à compreensão de sua atuação como seres sociais. Dessa forma, confirmamos a nossa compreensão de que, na maturação da aprendizagem, o professor exerce um papel capital de mediador.

Em face disso, rememoramos algumas apreciações feitas por Koch (2018) e Solé (1998). No ponto de vista das autoras, a leitura é um trabalho que envolve fatores cognitivos e estratégias de compreensão. Ambas realçam que devem ser consideradas as experiências do leitor. Nessa perspectiva, tais conhecimentos devem ser acionados no processo de leitura.

Solé (1998) salienta que nenhuma atividade de leitura deve ser iniciada sem que os leitores estejam, antes, motivados. Então, a seguir, apresentamos alguns pontos que elencamos, a partir do que focaliza Solé (1998), acerca da importância de se aplicar estratégias de leitura. Julgamos favoráveis tais aspectos para a elaboração das aulas e atividades que propusemos:

- 1) antes da leitura: acionar os conhecimentos prévios relevantes, definir os nossos objetivos de leitura e ter em mente o nosso propósito;
- 2) durante a leitura: levantar hipóteses, estabelecer inferências, rever, comprovar a própria compreensão e tomar decisões ao reconhecer falhas na compreensão;
- 3) após a leitura: recapitular o conteúdo e resumir a ideia do texto.

No nosso plano de ação didática, as aulas estão divididas em duas ou três etapas, observando-se as estratégias aqui mencionadas. O percurso das ações nos encontros segue com um momento inicial de preparação, uma pré-leitura; o segundo e o terceiro momentos são voltados para ações durante e pós-leitura. Nosso foco esteve direcionado ao incentivo à leitura de reportagens no suporte digital e à promoção da compreensão do uso dos recursos linguísticos da referenciação. Também enfocamos a utilização dos modalizadores em relação à produção de efeitos de sentidos que eles desencadeiam, sendo fundamentais para o entendimento dos textos e contribuindo para a identificação de opiniões existentes. Em todo o tempo, procuramos trabalhar com uma temática específica, o transporte urbano do Recife, por se tratar de um problema social e por estar próximo da vivência dos alunos.

As aulas, como mencionamos na seção acima, foram estruturadas em formato de oficinas pedagógicas, distribuídas em 7 encontros presenciais com 2 aulas de 50min cada, perfazendo-se um total de 14 aulas. Nessas aulas, propusemos a realização de intervenções que abrangessem a oralidade, as práticas de registro, a produção escrita e a análise linguística. Para o desenvolvimento das ações, as atividades propostas foram as seguintes:

- 1) atividade oral a partir de textos imagéticos;
- 2) debate deliberativo;
- 3) jogo dos 7 erros com textos;
- 4) atividade de análise de textos;
- 5) jogo do revezamento – essa atividade contempla a oralidade e a produção escrita;
- 6) atividade lúdica com memes e campanhas publicitárias;
- 7) atividade de análise e compreensão textual;
- 8) atividade lúdica com tirinhas;
- 9) atividade de produção escrita;
- 10) texto em lacunas;
- 11) atividade de análise e reescrita;
- 12) produção final – atividade “repórter por um dia”;

13) culminância das oficinas.

Ressaltamos, ainda, que as sugestões de aula aqui apresentadas são de natureza flexível, pois podem ser adaptadas de acordo as possibilidades e o contexto das turmas do professor. Realçamos, também, que procuramos relacionar os nossos objetivos de aula às habilidades preconizadas pela BNCC. Diante disso, montamos um quadro com aquelas que verificamos em nosso trabalho:

Quadro 6 – Objetivos de conhecimento e habilidades sugeridos pela BNCC para os 8º e 9º anos do ensino fundamental

Campos de Atuação	Objetivos de conhecimento	Habilidades	
		8º Ano	9º Ano
Todos os campos de atuação	Semântica	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	
Todos os campos de atuação	Morfossintaxe	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Modalização	(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).	
Campo jornalístico midiático	Efeito de sentido; Exploração da multissemiose	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.	
Campo jornalístico midiático	Modalização	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a	

		apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (2017, p. 176-190).

Como mencionamos no início desta subseção, o nosso plano didático foi estruturado em formato de oficinas, assim sendo, estruturamos planos de aula com momentos de pré-leitura, durante e pós leitura, todos com base nas recomendações da BNCC (2017), dessa maneira, os descrevemos abaixo, sob o objetivo de propiciar um maior entendimento das ações didáticas que propusemos.

Aula 1 – Tema: debate deliberativo a partir da leitura de reportagem na *web*

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdo: Introdução à referenciação

Duração: 2 aulas de 50min cada

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivos: exercitar a oralidade por meio da exposição do seu ponto de vista em relação a problemas sociais existentes. Fazer uma leitura de reportagens na versão on-line e observar a multimodalidade do hipertexto eletrônico, percebendo que há efeitos de sentido provocados por elementos multissemióticos no texto (imagens, título, cores, hiperlinks, vídeo).

Recursos para a aula: *Datashow* ou multimídia, internet para acessar à reportagem de título “TI Sufoco: 16 quilômetros e mais de 2 horas de ônibus separam bairros de Jaboatão e do Recife” – ou versão impressa –, notebook, charges e memes para projeção, ficha da atividade 1, cópias dos textos, roteiro do debate, caderno, lápis, caneta, borracha, quadro e piloto.

Contextualização

Nossa proposta é de que o professor possa utilizar a reportagem na íntegra e projetá-la, a partir do *blog*, por meio dos links disponíveis, para, assim, poder aproveitar os recursos hipermídia.

Primeiro momento – Será uma preparação para a leitura. Os textos imagéticos que sugerimos estão no Anexo A deste trabalho. Para iniciar, o professor poderá projetar charges e memes que façam alusão a problemas existentes no transporte público, tais como o aumento da

passagem e a superlotação dos ônibus, problemáticas que estão relacionadas ao assunto da reportagem e ao vídeo que será trabalhado posteriormente. A finalidade é a de que o aluno possa perceber o assunto que será abordado. À medida que forem projetados os textos imagéticos, será necessário levantar, numa exposição oral, alguns aspectos presentes nessas imagens e, em sequência, efetuar perguntas a turma, como sugerimos abaixo, cujo objetivo é acionar o conhecimento prévio desses estudantes. Para essa aula, é interessante que a classe esteja disposta em formato de semicírculo. Apresentamos a ficha que servirá de suporte para a realização dessa tarefa.

Quadro 7 – Atividade oral – ficha de apoio para o professor

Aula 1 - Atividade Oral – Ficha de apoio ao professor
1) Alguém necessita do transporte público para vir a escola? 2) O ônibus que você geralmente utiliza, passa nos horários certos? 3) Os coletivos demoram muito no trajeto ou chegam rápido? 4) Você passa muito tempo na parada ou em um terminal integrado? 5) Consegue vir sentado? 6) Já enfrentou alguma situação complicada ao utilizar o transporte coletivo? (vir na porta, empurrado para subir, andar em pé impressado)

Fonte: elaborado pela autora

Segundo momento – A turma deve permanecer em formato U para promover uma interação maior entre os alunos. Então, em roda de conversa, será feita a leitura do texto de título “TI Sufoco: 16 quilômetros e mais de 2 horas de ônibus separam bairros de Jaboatão e do Recife”. Apresentamos integralmente essa reportagem no Anexo G. Inicialmente, será entregue uma cópia a cada aluno, e o professor deverá projetar no quadro a versão on-line da reportagem.

Durante esse momento, é importante que, por meio de exposição dialogada, o professor oriente a atenção dos alunos para os recursos multimodais, como os *hiperlinks*, as instruções de vídeo, o tamanho da fonte e as imagens em sequência com blocos de texto. O intuito é o de que a turma perceba como está caracterizado esse gênero a partir do suporte digital.

Conforme for ocorrendo a leitura, os alunos devem ser estimulados a relacionar as imagens apresentadas no início da aula ao assunto que estão lendo. Como estarão com a cópia do texto, será solicitado que eles façam algumas marcações, destacando ideias pontuais do texto. O propósito é o de que eles criem uma perspectiva sobre o tema. O docente fará algumas

intervenções com base no conteúdo lido, para que os estudantes elaborem hipóteses. Essa etapa servirá de preparação para a realização do debate.

Terceiro momento – A sala permanecerá no mesmo formato. Deve ser explicado aos discentes que eles assistirão ao vídeo do hipertexto. O objetivo é o de que atentem às falas do repórter/apresentador, como também percebam o contexto em que se dão os acontecimentos, e os relacionem ao texto lido. A duração do vídeo é de apenas 4min e condensa todos os fatos narrados no texto, reforçando-os. Após essa etapa, serão informados de que realizarão um debate deliberativo, cujo tema versará sobre o transporte público. O professor lhes explicará as regras e lhes dirá que farão um debate. Essa atividade permite que os estudantes se posicionem emitindo suas opiniões em relação ao problema exposto.

O docente será o moderador e sentará em frete ao semicírculo, lançando a pergunta norteadora, a fim de que os alunos reflitam e façam seus comentários. Ao passo que forem falando, o moderador fará as intervenções necessárias e introduzirá novos questionamentos. Se preferir, as perguntas podem ser projetadas no quadro, podendo ser modificadas pelo professor, segundo o andamento do debate. O objetivo dessa atividade é o de que os estudantes possam trabalhar a oralidade e exercitar o senso crítico diante dos problemas sociais observados. Além disso, podem aprender que é necessário compreender e respeitar pontos de vista e crenças diferentes das suas.

Quadro 8 – Atividade 2: debate deliberativo

Aula 1 – Atividade 2 – Debate deliberativo	
Posicione-se! É hora do debate.	
Regras:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada participante terá até 3 minutos para apresentar sua opinião; 2. Para expor a pretensão de fala, o participante deverá levantar a mão; 3. Cada aluno deverá respeitar o momento do outro de se posicionar, bem como manter o respeito durante as discussões; 4. Deve-se evitar: agressões verbais, zombaria, palavras de baixo calão. 	
Orientações ao professor:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ O debate deliberativo se caracteriza pela apresentação de ideias no sentido de se chegar a uma possível solução para resolver um determinado problema. Nesse tipo de tarefa, a turma deve ser motivada a pensar sobre o tema, a construir hipóteses e a discutir apresentando seus argumentos. ✓ O professor deve explicar aos participantes que eles também precisam prestar atenção às exposições dos colegas, a fim de decidirem qual a melhor sugestão apresentada. ✓ Para iniciar a atividade, o professor/moderador lança uma pergunta para que os estudantes reflitam e apresentem suas opiniões. A pergunta pode ser projetada no quadro. 	

- ✓ Após a pergunta norteadora, para abrir o debate, o moderador poderá passar algum objeto pela turma, e, em quem parar, este começará a falar. Os demais vão sinalizando com a mão para expor seu ponto de vista a favor ou em oposição.
- ✓ Conforme forem respondendo, o moderador lançará outras perguntas e fará a intervenção que julgar necessária.
- ✓ O moderador deve ficar atento ao tempo das apresentações. Para finalizar, após a argumentação dos participantes, é interessante que o docente selecione as duas ideias mais aceitas pela turma e faça uma votação.
- ✓ A sugestão é a de que seja feita uma votação aberta. Nesse caso o participante deve justificar a sua escolha. O propósito é saber por que está fazendo tal escolha.

Sugestões de perguntas sobre o tema:

1. Após assistir ao vídeo, qual o seu pensamento sobre as insatisfações apresentadas pela população em relação ao transporte urbano?
2. Quais deveriam ser as ações do consórcio de empresas responsáveis pelo transporte coletivo para resolver alguns problemas existentes?
3. Como o governo do estado pode atuar para melhorar a mobilidade urbana no Recife e na região metropolitana?
4. Você acredita que pode ser implementado um transporte público com maior qualidade na sua região? Por quê?
5. Tomando como exemplos as situações observadas no vídeo, você sabe informar quais os problemas atuais no transporte público em sua cidade? Que medida eficaz pode ser adotada para resolver alguns desses problemas?

Fonte: elaborado pela autora

Aula 2 – Tema: percebendo a referenciação a partir do jogo dos 7 erros e da reportagem em vídeo

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdo: Introdução à referenciação

Duração: 2 aulas de 50min cada

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivos: perceber que o vídeo/reportagem faz referência a um problema social. Compreender que sempre usamos referentes em nossa fala, principalmente quando apresentamos algo.

Atentar ao fato de que os referentes ajudam a indicar os posicionamentos. Observar o contexto abordado e os efeitos de sentido provocados pelas imagens.

Recursos para aula: *Datashow* ou multimídia, internet para acessar o vídeo da reportagem “TI Sufoco: ônibus lotado e calor marcam viagem entre Igarassu e Recife”, notebook, tirinhas e charges para projeção, ficha da atividade 1, cópias dos textos para o jogo dos 7 erros, roteiro do jogo do revezamento, folhas de ofício, dois pilotos de cores diferentes, caderno, lápis, caneta, borracha e quadro.

Contextualização

Primeiro momento – Inicialmente, o professor organizará a turma em duplas e informará que estas participarão de um *game* bastante conhecido: o jogo dos 7 erros. Serão distribuídos, para cada dupla, os pares de textos. O professor pedirá para que descubram as diferenças existentes neles e observará, pela sala, o engajamento das duplas até o término da atividade. O objetivo é trabalhar a leitura e a compreensão e estimular os estudantes a perceberem o que a presença, a falta e a diferença de uso de certas expressões causam no texto.

Quadro 9 – Aula 2 – Texto 1A: Jogo dos 7 erros

Aula 2 – Texto 1A: Jogo dos 7 erros
<p>“Meu Deus, vou ter que ir nele mesmo. Fazer o quê, né? É disso aí a pior. Tem dia que vai gente pendurada. Mas eu vou conseguir embarcar, em nome do Pai”, afirma uma idosa.</p> <p>Fonte: site do G1. Disponível em: https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/03/20/ti-sufoco-onibus-lotado-e-calor-marcam-viagem-entre-igarassu-e-recife.ghml.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 10 – Aula 2 – Texto 1B: Jogo dos 7 erros

Aula 2 – Texto 1 B: Jogo dos 7 erros
<p>“Meu Jovem, vou ter que ir lá mesmo. Fazer o quê, né? É esta aí a pior. Tem dia que vai pendurada. Mas vou conseguir embarcar, em nome do Padre”, afirma uma senhora.</p> <p>Fonte: site do G1. Disponível em: https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/03/20/ti-sufoco-onibus-lotado-e-calor-marcam-viagem-entre-igarassu-e-recife.ghml.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 11 – Aula 2 – Texto 2A: Jogo dos 7 erros

Aula 2 – Texto 2 A: Jogo dos 7 erros
<p>Alterações nos valores do transporte público impactam diretamente pessoas como Eula Paula, que trabalha como auxiliar de arquivo e é estudante. Ela conta que utiliza, diariamente, ônibus e metrô para realizar suas obrigações cotidianas, resultando em um gasto de, em média, R\$13,80 por dia. “Eu dependo do transporte público. Muitas vezes optava pelo metrô para economizar, porém, agora, não existe mais alternativa, a passagem do metrô está mais cara que a do ônibus e a infraestrutura e insegurança são precárias”, reclama.</p> <p>Fonte: site do Brasil de Fato. Disponível em: https://www.brasildefatope.com.br/2020/01/17/no-recife-metro-subiu-de-preco-e-passagem-de-onibus-tambem-pode-ficar-mais-cara.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 12 – Aula 2 – Texto 2B: Jogo dos 7 erros

Aula 2 – Texto 2B: Jogo dos 7 erros
<p>Alterações nos valores do transporte público impactam diretamente pessoas como Eula Paula, que trabalha como auxiliar de arquivo e é. Ele conta que utiliza, diariamente, ônibus e metrô para realizar seus obrigações cotidianas, resultando em um gasto de, em média, R\$13,80 por dia. “Dependo do transporte público. Muitas vezes optava pelo para economizar, porém, não existe mais alternativa, a passagem do metrô está mais cara que a do uber e a infraestrutura e insegurança são precárias”, reclama.</p> <p>Fonte: site do Brasil de Fato. Disponível em: https://www.brasildefatope.com.br/2020/01/17/no-recife-metro-subiu-de-preco-e-passagem-de-onibus-tambem-pode-ficar-mais-cara.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Na sequência, o professor, estabelecendo um diálogo com os alunos, lhes perguntará: o que pareceu estranho? Com isso, retomará os textos como base para demonstrar e explicar que algumas palavras são necessárias para indicar, mostrar e apresentar pessoas, lugares, pensamentos e emoções, além de auxiliar na construção de sentidos. Com os estudantes ainda em dupla, o professor vai reler os textos com eles e solicitará que respondam à seguinte ficha sobre essa atividade. A intenção é a de que eles reflitam sobre o que perceberam durante a execução do jogo:

Quadro 13 – Atividade 2 – analisando os textos

Atividade 2 – analisando os textos	
1) No texto 1A:	
a) Existem expressões que se referem a uma mesma pessoa? Se sim, quais?	
b) Em “vou ter que ir nele mesmo”, considerando todo o contexto apresentado, podemos dizer que o termo em negrito faz alusão a:	<input type="checkbox"/> um animal <input type="checkbox"/> um ônibus <input type="checkbox"/> uma pessoa
c) De acordo com o texto, ao expressar “É disso aí a pior”, a senhora estava se referindo:	<input type="checkbox"/> ao atraso do ônibus. <input type="checkbox"/> à desorganização da fila. <input type="checkbox"/> à superlotação do coletivo.
2) Relacionado ao texto 1B, quais termos foram adicionados? Houve alguma mudança de sentido?	
3) No enunciado “vou ter que ir lá mesmo”, a palavra destacada passa uma ideia de:	<input type="checkbox"/> lugar <input type="checkbox"/> objeto <input type="checkbox"/> pessoa
4) Relacionado aos textos 2 A e 2 B:	
a) quais problemas do transporte urbano são enfatizados por eles?	

Fonte: elaborado pela autora

Segundo momento – A turma poderá permanecer no mesmo formato. Serão discutidas as respostas dessa atividade. Depois disso, será realizado um momento expositivo. A meta é explicar e reforçar que algumas palavras e expressões são usadas em nosso falar para nos referir às situações diversas, aos objetos e às pessoas sem ter que repetir o mesmo termo. Para tanto, serão projetadas no quadro tirinhas. No caso da primeira tirinha temos a expressão referencial: “não funciona” e os referentes “telefone público” e “humanidade”. Na tira do Calvin vemos as expressões nominais “rasgo” e “buraco”.

Figura 9 – Tirinha da Mafalda



Fonte: blog Leitura Melhor Viagem (2012)¹⁴

¹⁴ Disponível em: <https://leituramelhorviagem.wordpress.com/2012/05/31/tirada-do-dia-mafalda/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Figura 10 – Tirinha do Calvin



Fonte: blog Depósito do Calvin (2013)¹⁵

Terceiro momento – Esse instante dará suporte à atividade que será realizada. A princípio, o professor informará que todos assistirão a um vídeo curto sobre o problema do transporte urbano e que todos os alunos precisam estar atentos às situações mostradas, assim como às falas dos entrevistados, e fazer as anotações necessárias. O motivo de trabalhar essa modalidade justifica-se pelo fato de que contextualiza o tema da reportagem apresentada, fornecendo uma amplitude de conteúdo. Essa escolha auxilia a elucidar para o estudante que, assim como as palavras são usadas para fazer referência a algo, as cores, as imagens e os vídeos podem apontar para uma situação específica. Desse modo, a partir do vídeo, a sala será provocada a participar de um jogo.

O professor dividirá a sala em duas grandes equipes. Entregará um piloto de cor diferente para cada grupo e comunicará que esse será o bastão. A partir disso, farão um jogo. Em seguida, o docente explicitará que o jogo consiste num revezamento: à medida que um componente da equipe cumpre uma ação, ele passa o canetão para o próximo, e assim por diante, até completar a primeira etapa. As ações serão feitas em duas etapas. Na primeira, o docente fará perguntas gradativamente para os alunos, e na segunda lançará quatro desafios com um tempo máximo de entrega. Os grupos precisarão cumprir as ações antes de exceder o tempo. As duas etapas do jogo estarão relacionadas ao vídeo. Essa atividade trabalha a oralidade, a escrita e estimula o senso colaborativo. A seguir, apresentamos um roteiro de apoio à realização dessa tarefa:

¹⁵ Disponível em: <http://depositodocalvin.blogspot.com/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Atividade 3 – Jogo do Revezamento

Instruções

Na primeira etapa, cada participante pode escolher responder oralmente ou escrever no quadro. O professor faz a pergunta, e quem responde é o integrante que está segurando o bastão. Ao efetuar a ação, ele passa o canetão para qualquer colega do grupo, este, então, é o próximo a executar a tarefa. Assim será até finalizarem todos os questionamentos dessa etapa.

Depois que as equipes cumprirem a primeira fase, segue a segunda etapa. Para iniciar, o professor entrega folhas de ofício para cada grupo e os informa todos os desafios a serem cumpridos. Assim, os grupos precisam se organizar com seus integrantes para cumprir as tarefas sem que se exceda o tempo.

O professor estipula uma duração máxima para cumprirem todos os desafios. Ao término, as equipes devem entregar as folhas respondidas.

Etapa 1 - Perguntas e repostas

- 1) De que assunto o vídeo trata?
- 2) Na reportagem, é feita uma referência a um contexto positivo ou negativo em relação ao transporte coletivo?
- 3) De acordo com os passageiros, qual a causa da superlotação?
- 4) Que ação você sugere para resolver o problema da passagem?
- 5) Mediante o que você assistiu, o que seria um transporte público de qualidade?

Etapa 2 – Desafios

Desafio 1 – Juntamente com seu grupo, elabore uma ação que pode ser desenvolvida em seu bairro no sentido de melhorar a mobilidade do local.

Desafio 2 – Crie um lema para a ação que você pretende desenvolver e apresente-o para a turma.

Desafio 3 – O texto 3 foi retirado de uma das falas do vídeo. Considerando as expressões em destaque no texto, pense sobre essas questões: quem é essa cozinheira e qual a atitude dela? Em “porque todo dia é **assim**”, o termo em negrito passa que informação? Por que esse ônibus seria a única opção? O que podemos inferir a partir disso? A partir desses pontos, reescreva o texto, dando a sua versão para a situação descrita.

Contextualização

Para a composição dessa aula, tomamos como base as apreciações feitas por Cavalcante (2020 [2012]) relativas à referenciação, ao referente e à expressão referencial.

Primeiro momento – Será uma atividade de pré-leitura, que pode ser observada no Anexo C deste trabalho. Para a sua execução, o professor precisará selecionar, previamente, textos mistos que abordem assuntos específicos; elaborar perguntas sobre estes textos; compor uma tabela colorida contendo as possíveis respostas; colocar as questões de forma aleatória em envelopes pequenos; inserir em cada envelope até duas perguntas direcionadas a textos diferentes. O objetivo é de que cada aluno seja incentivado a ler mais de um texto para ajudar a equipe e a preencher a tabela. Dessa forma, haverá um rodízio de leitura entre o grupo. A atividade aqui informada foi disposta no Anexo C desta pesquisa. Sua aplicação tem como finalidade despertar a percepção do aluno para as estratégias referenciais, a fim de que eles criem a compreensão de que esses processos nos ajudam a resgatar o assunto, a ideia, o objeto debatido pelo texto.

Primeiramente, para a sua realização, é necessário organizar a turma em grupos de 4 a 5 pessoas e lhes comunicar que farão um exercício diferente. A atividade consiste na leitura de memes e campanhas publicitárias para observar elementos que antecipam e recuperam ideias. A cada equipe será entregue a mesma quantidade de textos, aqui sugerimos um número de 5, mas fica a cargo do professor. A equipe também receberá uma tabela com quadrados grandes coloridos com as respostas e envelopes com perguntas. Os estudantes serão informados de que precisarão ler e discutir entre eles sobre o que compreenderam, e depois cada um deverá escolher ao menos dois envelopes. O professor explicará que, para preencher a tabela, eles precisarão fazer o que o envelope pede e marcar o quadrado que contém a resposta.

Finalizada a atividade, o professor poderá projetar os mesmos textos no quadro e explicar sobre a referenciação a partir deles. Mostrará que o título, as palavras, os símbolos e as cores podem antecipar informações e recuperar os significados que construímos sobre algo. A intenção, nesse momento, é de reforçar o que a turma já percebeu mediante a execução da atividade.

Figura 11 – Atividade 1 sugerida para a terceira aula



Fonte: registro da autora

Segundo momento – A sala estará disposta em duplas. O professor realizará a leitura compartilhada da reportagem “TI Sufoco: ônibus lotado e calor marcam viagem entre Igarassu e Recife”. Para tanto, é necessário que esta seja projetada. Além disso, deverá ser entregue uma cópia da reportagem a cada dupla. Durante a leitura, o professor fará algumas observações em relação ao texto. Como o texto estará projetado, o professor sinalizará para a ocorrência intencional de algumas expressões referenciais e atentará para a presença das imagens aliadas ao contexto, dialogando com os alunos a respeito dessas inserções e os informando de que esses elementos nos dão pistas e orientam a nossa compreensão sobre o que está sendo lido. Depois disso, solicitará que façam marcações no texto, destacando ideias e comentários principais. Concluída a leitura, será proposto que os estudantes respondam à ficha de atividade que apresentamos abaixo, elaborada com base no texto. A reportagem utilizada para essa atividade encontra-se no Anexo G.

Aula 3 - Atividade de análise e compreensão textual

1. Já no primeiro parágrafo, após o vídeo, há um comentário feito pelo repórter: “*Sair de Igarassu, na Região Metropolitana do Recife, e chegar até o Centro da capital pernambucana é um desafio diário para quem depende de ônibus*”. Por que o jornalista qualificou a situação como sendo “um desafio diário”? Você concorda com essa observação feita pelo repórter?

2. Leia o trecho abaixo e circule apenas as expressões que fazem menção ao transporte público.

“O coletivo da linha TI Igarassu (Dantas Barreto) começa a viagem no Terminal Integrado de Igarassu, na Região Metropolitana. Às 6h40, o ponto de ônibus na BR-101, no bairro da Matinha, em Abreu e Lima, está cheio de gente. O veículo já chega superlotado”.

3. Leia os textos a seguir e responda (V) verdadeiro ou (F) falso para as proposições:

Texto I

“O estudante universitário Williams Moreira está ao caminho do centro do Recife, mas não consegue passar da catraca do veículo. O jovem, que mora em Abreu e Lima, nunca conseguiu ir sentado no ônibus. “Aumentou a passagem e não teve nenhuma melhoria”, conta”.

Texto II



Fonte: site de O Povo. Disponível em:

<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/charges/2017/01/12/noticiasjornalcharge,3679380/charge-clayton-12-01-2017.shtml>

- a) Os dois textos abordam o mesmo assunto. ()
- b) Ambos apresentam uma visão positiva em relação ao transporte coletivo. ()
- c) Do texto I podemos inferir que o estudante não conseguiu passar, porque o veículo estava lotado. ()
- d) Podemos depreender do texto II que “o assalto coletivo” se refere ao aumento da passagem. ()

4. No enunciado “Na parte dianteira do ônibus, uma grávida está em pé e uma idosa, sentada no chão. O desrespeito, **contam**, é rotina”, o verbo aponta a omissão de um pronome. Qual?

5. Na passagem: “A aposentada Severina Ferreira, em meio ao calor insuportável, faz um desabafo dirigido ao governador Paulo Câmara. ‘Manda ele vir pro meu lugar, para ver o quanto é bom andar **nessa lata de sardinha**. Ele está lá, sentadinho, ganhando o que é dele’, esbraveja”. Podemos dizer que a apreciação feita pela idosa emite, primordialmente, o sentido de que:

- a) o ônibus é delicioso.
- b) o veículo é fétido.
- c) o ônibus é apertado.
- d) o transporte está abafado.

Aula 4 – Tema: Compreendendo o emprego de modalizadores: leitura de tirinhas e de reportagem

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdo: Modalização

Duração: 2 aulas de 50min

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivos: compreender que existem expressões que realçam o nosso discurso. Ler reportagens na versão da *web*. Perceber que há palavras que sinalizam a forma como defendemos nossas perspectivas. Reconhecer efeitos de sentidos promovidos pelo emprego da modalização epistêmica.

Recursos: *Datashow* ou multimídia, internet para acessar a reportagem de título “O problema no transporte público na Grande Recife” – ou sua versão impressa –, notebook, caderno, lápis, caneta, borracha, quadro, piloto e cópias dos textos.

Contextualização

Primeiro momento – Inicialmente será proposta uma atividade preliminar, simples, mas lúdica. Seria oportuno, para essa aula, dispor a turma em duplas. O trabalho colaborativo proporciona maior interação e facilita a aprendizagem, porque os estudantes vão comentando as ações entre eles. O professor entregará às duplas tirinhas de personagens conhecidos. Utilizamos aqui Calvin, Mafalda e Garfield. Selecionamos 5 tirinhas no total, todas contendo expressões modalizadoras. Os alunos também receberão uma tabelinha para ser preenchida. A tarefa fundamenta-se em ler e verificar se há, nesses textos, termos que indicam dúvida, certeza, possibilidade, apreciação, necessidade e negação. Em seguida, a atividade informa que, ao identificarem esses vocábulos, os alunos deverão anotá-los na tabela.

Ao término, o professor projetará as tirinhas e, num diálogo, mostrará à turma, baseado nas ações e falas dos personagens, que essas palavras escolhidas por eles expressam o nosso pensamento, às vezes enfatizando algo, em outros momentos moderando; assim, elas podem indicar as nossas intenções. Abaixo inserimos a imagem da atividade. O material sugerido para a sua elaboração se encontra no Anexo D da nossa pesquisa.

Figura 12 – Atividade 1 sugerida para aula 4



Fonte: registro da autora

Segundo momento – Para essa etapa, é oportuno que a turma esteja disposta em um semicírculo. O professor projetará dois textos no quadro, sendo uma reportagem e um meme, ambos tematizando o problema da mobilidade urbana. Em seguida, efetuará a leitura com os estudantes. Durante o percurso, o docente fará inferências, baseando-se nas ideias dos textos e fazendo menção às palavras destacadas. A intenção é a de que os estudantes percebam os efeitos de sentidos provocados pelo emprego desses vocábulos, tais como: acho, realmente, talvez, felizmente, com certeza.

Ao final da leitura, serão lançadas, para reflexão, as perguntas presentes na atividade. Oralmente, o professor fará considerações e observará os possíveis comentários dos alunos. Esta ação ocorrerá no sentido de ativar o conhecimento deles para o contexto enfatizado nesses textos. Além disso, vai provocá-los para a realização da atividade de produção escrita, que consiste na elaboração de um comentário apresentando o ponto de vista em relação às situações problematizadas. O professor informará que os discentes precisarão utilizar expressões que indiquem certeza, possibilidade, dúvida, descontentamento e outros termos observados na aula.

Quadro 15 – Atividade 2 – Produção escrita – Texto 1

Atividade 2 – Produção escrita – Texto 1

O problema do transporte público na Grande Recife

Por: **Mary Menezes**

5 de janeiro de 2020

A ineficiência do serviço das empresas de ônibus causa impactos negativos na vida de dois milhões de usuários pernambucanos

Reportagem de Mary Menezes para o A Voz da Favela de dezembro de 2019

O transporte público da Região Metropolitana do Recife (RMR) movimenta um fluxo diário de quase dois milhões de passageiros. São 26 terminais integrados e aproximadamente 400 linhas que atendem Abreu e Lima, Paulista, Olinda, Recife, Cabo, Camaragibe e demais cidades que compõem a RMR. A gestão é feita pelo Consórcio Grande Recife, que foi criado em 2008 e representa a primeira experiência nacional que divide a responsabilidade do transporte entre o Estado e os governos municipais. Apesar de haver um comprometimento das duas instâncias de poder, o que se vê no cotidiano é a ineficiência no serviço de transporte.

O bairro do IPSEP é um entre os tantos afetados pelas problemáticas quanto ao transporte público. O descaso com os usuários é demonstrado pelo péssimo serviço ofertado pela empresa com a Vera Cruz (responsável por atender a região). Para Kleber Almeida, membro da Associação dos Moradores do IPSEP e residente na localidade desde seu nascimento, o transporte na região sempre foi complicado. “No nosso bairro, são poucas as linhas e elas não atendem a demanda. E mais: dificilmente o usuário fará uma viagem com conforto”, observa Almeida.

No bairro, já aconteceram reuniões entre moradores, representantes do poder público e da Vera Cruz. Mesmo assim, os problemas persistem. Para a estudante Fernanda Freire, moradora do IPSEP, as empresas de ônibus parecem não ter interesse em atender as demandas dos usuários, mas apenas em lucrar. “Eu acho que é lucrativo para os empresários manter esse sistema precário de transporte. Chega a ser chocante ver as pessoas se espremendo dentro dos coletivos”, desabafa.

Várias ações já reivindicaram e ainda reivindicam um transporte menos desagradável no Recife e RMR. Audiências públicas, denúncias no Ministério Público de Pernambuco (MPPE) e mobilizações em vias públicas buscam mobilizar a sociedade e o Governo sobre a precariedade do transporte coletivo por ônibus. O Consórcio Grande Recife disponibiliza dois números (um 0800 e um WhatsApp) para reclamações, mas não há sinais de que essas reivindicações sejam, de fato, atendidas.

Fonte: site Agência de Notícias das Favelas. Disponível em: <https://www.anf.org.br/o-problema-do-transporte-publico-na-grande-recife/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

Texto 2

Disponível em: <https://www.facebook.com/suricateseboso/photos>. Acesso em: 08 abr. 2021.

Perguntas para reflexão:

- Os textos acima abordam situações distintas, porém vivenciadas por diversos usuários do transporte coletivo. Você já experienciou algum desses contextos?
 - As situações retratadas se referem a fatores negativos de uma realidade presente. Quais são esses aspectos?
 - Em que ponto há uma aproximação desses dois textos?
- 1) Com base nos questionamentos suscitados para reflexão, elabore um parágrafo explicitando seu ponto de vista em relação ao problema apresentado.

Fonte: elaborado pela autora

Aula 5 – Tema: O emprego de modalizadores em reportagens: texto em lacunas

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdo: Modalização do discurso

Duração: 2 aulas de 50min

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivos: compreender que existem expressões que indicam o julgamento que fazemos das coisas. Perceber que algumas delas construímos usando adjetivos, outras em tom afirmativo por meio de verbos no indicativo. Reconhecer o emprego da modalização epistêmica. Estimular a leitura de reportagens na versão *web*. Compreender os sentidos globais do texto.

Recursos: *Datashow* ou multimídia, internet para acessar a reportagem “TI Sufoco: Passageiros enfrentam desafios diários para atravessar o Grande Recife de ônibus” – ou sua versão impressa –, notebook, caderno, lápis, caneta, cola, cópias dos textos, palavras coloridas, quadro e piloto.

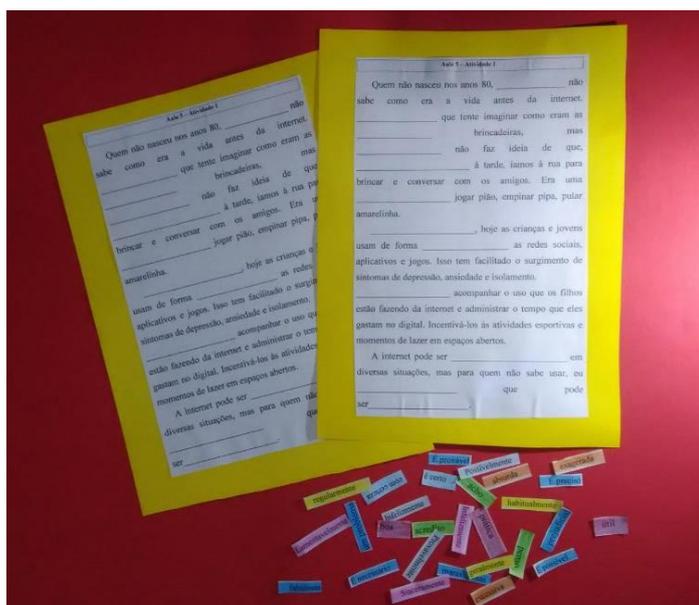
Contextualização

Primeiro momento – Nessa aula, continuaremos a abordar o uso dos modalizadores. Para a vivência, a turma será organizada em formato de U. O professor entregará aos estudantes papéis coloridos contendo expressões modalizadoras diversas e, por meio de exposição oral, selecionará uma palavra, pegará o papel e a mostrará aos alunos, fazendo perguntas relacionadas a ela, como: em que situação geralmente falamos “com certeza”? Quando não temos certeza de algo, o que dizemos? E quando avaliamos negativamente um acontecimento? Desse modo, o docente apresentará os vocábulos e fará indagações, para que os alunos acionem

seus conhecimentos e os relacionem também à experiência da aula anterior. Em seguida, o professor entregará textos com letras grandes, contendo espaços entre as palavras, então explicará que os alunos devem completar esses vazios colando as expressões que receberam. No entanto, deverão observar se elas se encaixam de maneira coerente no enunciado. Inserimos os materiais dessa atividade no Anexo E.

Ao finalizar esse momento, o professor pedirá para que os alunos leiam seus textos. Após a escuta da leitura, o docente dialogará com a turma, explicando que, segundo as expressões escolhidas, cada texto pode expressar perspectivas diferentes.

Figura 13 – Atividade 1 proposta para aula 5



Fonte: registro da autora

Segundo momento – Ainda com a classe em formato de semicírculo, será projetada a reportagem “TI Sufoco Passageiros enfrentam desafios diários para atravessar o Grande Recife de ônibus”. Mostramos tal texto no Anexo G. Antes de iniciar a leitura, o professor reforçará, pela exposição oral, que, na nossa fala, quando emitimos algum juízo de valor, usamos determinadas palavras para indicar o que pensamos ou sentimos. Portanto, essas expressões podem apresentar um valor negativo ou positivo sobre situações, pessoas, lugares, objetos etc. O docente explicará que os estudantes perceberão esses enunciados no texto. Ao efetuar a leitura com os alunos, o professor vai mostrando o valor que algumas construções emitem e vai demarcando juntamente com os estudantes.

Ao final da leitura, de forma expositiva, o professor poderá exemplificar, com o auxílio de slides, as expressões modalizadoras que possuem valor de certeza, dúvida, possibilidade, apreciação, análise. Abaixo, fornecemos sugestões de alguns exemplos para os slides:

- Expressões modalizadores de certeza, dúvida e possibilidade:
 - (10) é certo que, certamente, com certeza, é claro, estou certo de, tenho certeza de.
 - (11) talvez, acho, parece que, é possível que, pode ser, pode, deve ser.
- Expressões que emitem ideia de apreciação e análise:
 - (12) felizmente, lamentavelmente, sinceramente, infelizmente, ainda bem que.

Em sequência, a turma realizará uma atividade individual de análise e reescrita a partir da reportagem lida.

Quadro 16 – Atividade de análise e reescrita

Atividade de análise e reescrita
1) Reescreva os enunciados abaixo, que foram extraídos da reportagem lida, modificando os sentidos pelos valores indicados nos parênteses.
a) “Aproveitaram o Galo da Madrugada e empurraram na goela da gente o que eles queriam. A qualidade é péssima”, [...] (apreciação positiva)
b) “Difícil? É impossível entrar nesse ônibus”, afirma um passageiro, [...] (possibilidade)
c) “Desisti, com certeza. O ônibus lotado. Fica todo tipo de pessoa e não dão lugar ao idoso”, reclama. (dúvida)
d) “O sol é muito quente, aqui não tem proteção nenhuma e a espera é árdua. Você se aventura na porta, pendurada, ou espera. Os ônibus saem transbordando de gente”, [...] (possibilidade)
e) “Os ônibus sempre ‘queimam’ a parada daqui do bairro. O T.I. Igarassu/Dantas Barreto é o campeão. E a gente perde horário de trabalho por conta disso”, reclama Rosemira (certeza)
f) “Dentro do terminal é outro aperreio. Faz 15 dias que a minha amiga prendeu o braço na porta do ônibus por conta da lotação. Fui ajudar ela e machuquei o dedo” (apreciação negativa)

Fonte: elaborado pela autora

Aula 6 – Tema: Produzindo uma reportagem

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdo: Produção de gênero textual

Duração: 2 aulas de 50min

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivos: empregar conceitos apreendidos durante as aulas. Produzir uma reportagem em vídeo, escrita ou em áudio (*podcast*). Exercitar a oralidade, a leitura e a produção escrita durante a realização da atividade. Trabalhar de modo colaborativo com a equipe.

Recursos: *Datashow* ou multimídia, internet, cópias da reportagem “TI Sufoco: passageiros precisam de quatro ônibus para ir de Camaragibe até a UFPE”, fichas do roteiro, notebook, caderno, lápis, caneta, borracha, quadro e piloto.

Contextualização

Primeiro momento – Atividade “repórter por um dia”. A sala deverá estar organizada em semicírculo. Esse momento inicial será expositivo. O professor iniciará a aula perguntando por que assistimos a telejornais? Por que lemos notícias e reportagens? Elas são necessárias para quê? Vocês leem jornais ou site de notícias em casa? Eles têm foco em um público específico? Então, dialogará com os alunos e observará suas repostas. Ainda, informará os discentes que, mediante as reportagens lidas e debatidas nas aulas, chegou a vez deles de serem jornalistas por um dia. Terão a oportunidade de produzir a própria reportagem seja em vídeo, seja escrita, seja em áudio (*podcast*). Poderão entrevistar outros colegas da mesma turma ou da escola, bem como demais funcionários.

A classe será dividida em grupos de 5 ou 6 componentes. As equipes deverão sentar próximas umas das outras. Será explicado que trabalharão com a mesma temática social vista nas oficinas: a mobilidade urbana. O trabalho proposto tem a finalidade de incentivá-los a produzir textos informativos e de levá-los a refletir sobre a importância da informação nos meios comunicativos. Os alunos poderão escolher alguma das reportagens abordadas nas aulas para tomar como exemplo na composição da atividade. O professor apresentará a seguinte pergunta: como produzir uma reportagem? A partir desse questionamento, ele verificará se os alunos têm algum comentário sobre essa pergunta. Ouvirá as possíveis respostas e comunicará que revisarão as características da reportagem. Em um slide, o professor poderá projetar e explicar um conceito básico sobre o gênero para melhor entendimento dos alunos, informando, por exemplo, que a reportagem se trata de um gênero de domínio jornalístico, circula tanto de forma impressa quanto no meio digital e tem a finalidade de informar os leitores ampliando e detalhando os acontecimentos. Por isso, pode conter entrevistas, gráficos, vídeos, imagens diversas para interagir e orientar o leitor.

No slide seguinte, poderá trazer as perguntas: o que devemos falar? Para quem será dirigido? Qual o objetivo? Quanto a linguagem utilizada, formal ou informal? E conversar com os alunos a respeito. Depois desse momento, projetará a reportagem “TI Sufoco: passageiros precisam de quatro ônibus para ir de Camaragibe até a UFPE”, distribuirá uma cópia do texto para leitura e comentará as características desse gênero, baseando-se no próprio texto. O objetivo é revisar as propriedades desse gênero como uma forma subsidiar os alunos para a composição da atividade.

Segundo momento – Após o momento de exposição dialogada sobre a composição do gênero, o professor entregará a cada grupo um roteiro para auxiliar na execução da tarefa. Os alunos serão informados de que as reportagens produzidas serão apresentadas em um evento chamado “A voz do Povo”, que será aberto a outras turmas. Após distribuir o roteiro, serão comentados todos os detalhes dessa ficha de apoio. O professor orientará os estudantes no desenvolvimento da atividade. Este roteiro pode ser encontrado no Anexo F deste trabalho.

Quadro 17 – Atividade da aula 6 – Repórter por um dia

Atividade da aula 6 – Repórter por um dia
Roteiro para produção da Reportagem
<p>Para refletir:</p> <p>O que é interessante pesquisar e aprender sobre o tema proposto? Quais aspectos ou problemas vinculados ao tema serão abordados?</p>
<p>É necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir qual será o suporte da reportagem. Pensar se ela será divulgada em vídeo, via impressa, em áudio/<i>podcast</i>; • Elaborar questões que orientem as investigações; • Selecionar fontes de pesquisa que tenham maior conhecimento do assunto; • Estar atento aos questionamentos para a elaboração das informações onde ocorreu, como e quando.
<p>Para organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deve conter título, subtítulo e nome dos responsáveis pela elaboração; • Se a reportagem for em áudio, é imprescindível um roteiro para as informações. Os locutores precisam ensaiar previamente as falas; • Definir quais modalidades farão parte de sua reportagem: fotos, vídeos, entrevista, imagens, gráficos; • Organizar as informações que se pretende passar; • Inserir legendas nas fotos e vídeos.
<p>Sugestão aos grupos:</p>

O grupo pode definir as tarefas: quais integrantes ficarão a cargo da redação? Quais realizarão as pesquisas e entrevistas? Quem será responsável pelo visual (imagens, fotos, vídeo), no caso da reportagem escrita e audiovisual?

Fazer edição das informações, estando sempre atentos à linguagem utilizada.

Quem optar por produzir *podcast* e vídeo deve ficar atento ao tempo de duração: não podem ser extensos para não desmotivar o interlocutor.

Preparar o entrevistado antes, informando-lhe o tempo de entrevista, anotar o nome e a profissão.

Fonte: elaborado pela autora

Aula 7 – Tema: A voz do Povo

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdo: Culminância das oficinas

Duração: 2 aulas de 50min

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivos: trabalhar a oralidade. Informar as ações realizadas nas oficinas. Apresentar as reportagens produzidas pelos alunos.

Recursos: *Datashow* ou multimídia, notebook, internet, cópias das reportagens impressas, som, amplificador, microfone, quadro, piloto, cartolina, barbante, pregadores de madeira, malha, TNT, cartazes e *banner*.

Contextualização

Será realizada a culminância das aulas. O objetivo é mostrar as ações realizadas e apresentar as reportagens produzidas pelos alunos. O nome do encontro será “A voz do Povo”. É interessante que o evento seja realizado em um espaço amplo, então sugerimos o auditório da escola. O professor poderá montar um roteiro prévio ou uma programação como apoio para a realização desse momento. Ele poderá acordar previamente com a gestão da escola a forma como organizarão a ida das turmas para a exposição dos trabalhos. Geralmente, nesses casos, as escolas optam por um sistema de rodízio, acompanhado pelos professores que estão em sala. Anteriormente ao programa, poderão ser colados cartazes criativos no pátio e nos corredores da escola com imagens de megafone antigos ou autofalantes retrô, a data, o horário e o título do evento, sendo essa uma forma de divulgação.

Para a preparação, o professor poderá alinhar com a turma a participação deles na organização do programa, checando os equipamentos de som e multimídia necessários para as

apresentações. Uma equipe poderá elaborar lembrancinhas para os visitantes; outro grupo ficará responsável pela recepção dos alunos e professores; outro auxiliará na ornamentação; uma equipe ficará a cargo de selecionar e tocar vinhetas de telejornais conhecidos, iniciando as apresentações; um dos alunos poderá auxiliar sendo um dos apresentadores. Na entrada do auditório, poderão inserir um *banner* feito de TNT com mosaico de colagens de jornais e revistas e com o nome do evento em destaque. No interior do local, poderá conter faixas de malha em cor escura nas paredes e varais de barbante. Neles estarão penduradas, com pregadores de madeira, as reportagens impressas, transmitindo um ar rústico e criativo.

Para a apresentação, o professor poderá iniciar explicando como foram realizadas as oficinas e projetar imagens do que foi feito em alguns encontros. Para a exposição dos trabalhos, o docente poderá apresentá-los chamando-os por categoria, iniciando pelas reportagens em *podcasts*, depois pelos grupos das reportagens impressas e, por fim, pelo programa, com a apresentação dos vídeo/reportagens. Será proveitoso se, durante as mostras, alguns participantes que se sentirem confortáveis relatem como foi a experiência de ter participado das aulas.

4.4 WEBSITE AÇÃO DAS LETRAS – UMA FERRAMENTA DE APOIO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, as novas tecnologias têm ganhado mais espaço no campo educacional a partir das inovações da indústria tecnológica que sempre adentram na sociedade. Além disso, há uma nova postura dos alunos frente às mídias digitais. Em contrapartida, acompanhamos uma parte dos educadores ainda se adaptando à nova realidade; outros já vivenciam com tranquilidade, principalmente agora que estamos num contexto de experimentação do ensino híbrido. Notamos, então, que o momento é propício para um olhar reflexivo sobre as possibilidades que o digital pode promover estando aliado à prática pedagógica.

Nas escolas públicas de educação básica sejam estaduais, sejam municipais, já existe, há alguns anos, laboratórios de informática, projetores multimídia, *notebooks*, acesso ao *wi-fi*. Contudo, parte dessas ferramentas, às vezes, está danificada ou sem uso por falta de manutenção adequada. É imperativo que as instâncias governamentais, voltadas à área educacional, invistam em ampliação ou melhorias das TDIC no âmbito escolar, pois estas são recursos que, hodiernamente, auxiliam nas aulas.

Os recursos pedagógicos da Internet, a pesquisa, a comunicação e a representação podem perfeitamente ser utilizados de forma articulada. O importante é o professor conhecer as especificidades de cada um dos recursos para orientar-se na criação de ambientes que possam enriquecer o processo de aprendizagem do aluno. Igualmente essa visão deve orientar a articulação entre as diferentes tecnologias e as áreas curriculares. A possibilidade de o aluno poder diversificar a representação do conhecimento, a aplicação de conceitos e estratégias conhecidas formal ou intuitivamente e de utilizar diferentes formas de linguagens e estruturas de pensamento redimensiona o papel da escola e de seus protagonistas (alunos, professores, gestores). (PRADO, 2005, p. 56)

O atual documento normativo da educação básica, a BNCC, acompanha e compreende a inovação das TDIC aliadas à aprendizagem. O documento propõe o desenvolvimento de competências referentes ao uso das tecnologias e entende que tanto alunos quanto professores estão inseridos de forma ativa no universo digital. Concernente a isso, compreendemos que a expansão dos recursos digitais fornecidos pela internet tem sido fator relevante para o aumento do número de usuários da *web* em diversos campos, abarcando pessoas de faixas etárias distintas. Conforme Moran (1997), o fato de a internet ter se tornado cada vez mais hipermídia resultou em ser, também, um veículo privilegiado para o diálogo entre professores e professores e alunos. O recurso permite aliar escrita, fala e imagem a um baixo custo, com agilidade e de maneira flexível, proporcionando uma interação que não era possível antes. Segundo o autor,

Na Internet, encontramos vários tipos de aplicações educacionais: de divulgação, de pesquisa, de apoio ao ensino e de comunicação. A divulgação pode ser institucional – a escola mostra o que faz – ou particular – grupos, professores ou alunos criam suas homepages pessoais, com o que produzem de mais significativo. [...] Nas atividades de apoio ao ensino, podemos conseguir textos, imagens, sons do tema específico do programa, utilizando-os como um elemento a mais, junto com livros, revistas e vídeos. (MORAN, 1997, p. 1)

Pensando nessas questões, refletimos sobre a possibilidade de criação de um *website* como produto final, um material didático de suporte para os professores de LP, em que esses profissionais podem acessar os planos de aula, as atividades propostas, os arquivos das reportagens para *download* e os *links* para leitura e projeção simultânea da reportagem em suas aulas. Já que estamos vivenciando um contexto educativo permeado pelo uso de plataformas e aplicativos educacionais, pensamos, então, na elaboração desse dispositivo, visto que é uma possibilidade prática para os educadores e é uma ferramenta do campo digital bem acessível.

De acordo com Marques, Sila e Souza (2017, p. 23), “o *website* é uma possibilidade de comunicação e interação no ambiente virtual, ou seja, é um sítio eletrônico ou uma página construída na Internet que pode propiciar a discussão e a difusão de temas importantes”. Sabemos que se trata de um ambiente virtual no qual é praticável a partilha de conhecimentos,

a difusão de pesquisas; enfim, é um espaço viável para a divulgação de conteúdos didáticos. Segundo as autoras supracitadas, um *site* possui uma grande vantagem devido ao seu dinamismo, capacidade de interação e agilidade no retorno das respostas.

Encontramos muitas plataformas ou provedores que operam no corrente momento com versões pagas e gratuitas para a criação de *sites* e *blogs*. Os mais populares continuam sendo o Wix, o Blogger e o WordPress. Este último é o preferido dos que atuam com *marketing* digital, por causa da segurança, da capacidade de armazenamento e das opções diversas de *plugins*. Já o Wix é bastante utilizado por quem está começando e geralmente procura praticidade. Ainda, a plataforma oferece *layouts* e *designs* interessantes, mesmo na versão gratuita. Contudo, o Blogger ainda é o mais utilizado por quem hospeda conteúdos educacionais. Um outro motivo está associado à sua praticidade e ao fato de ser fornecido gratuitamente pela plataforma Google.

Independentemente da plataforma escolhida para a implantação do *website*, temos que considerar que o *site* é um recurso colaborador, podendo ser um parceiro dos professores em sua prática de ensino. Um outro aspecto que podemos observar é que o campo pedagógico tem entendido que vários recursos hoje existentes contribuem não apenas para a efetivação da metodologia, mas também para o processo de preparação de aulas: pesquisa, planejamento e seleção de materiais. Além disso, a maior parte das escolas utiliza diversos dispositivos tecnológicos no trato com as questões administrativas.

À vista disso, não se pode ignorar que a tecnologia participa de várias instâncias da comunidade escolar. Inclusive, ainda é apenas na escola que alguns alunos têm contato com o digital. Então, o espaço educacional, apesar de suas limitações, se põe aberto a oferecer esse acesso aos discentes.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção de análise, apresentamos uma releitura do nosso material, de modo a expor sugestões didáticas para orientar os professores de LP na aplicação das atividades relacionadas ao emprego da referenciação e ao uso da modalização. Para organizar nossa discussão, elaboramos um manual no qual apresentamos ações que contemplam as práticas diversas da linguagem, objetivando, assim, o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos. As discussões aqui salientadas se baseiam nas concepções dos autores que subsidiaram a nossa pesquisa. Todos os textos selecionados para as análises tiveram como âncora a ocorrência de expressões referencias, o uso de construções modalizadoras e a presença da multissemiose. Outro fator que uniu alguns textos foi o tema, já exposto na seção anterior: transporte público.

5.1 MANUAL DE ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

5.1.1 O que você encontra neste manual?

Quando refletimos acerca da prática docente, precisamos considerar questões que abrangem o subsídio ao professor, não apenas no que diz respeito ao suporte teórico, mas sobretudo em relação à execução desse conhecimento. Nesse sentido, consideramos este manual como uma iniciativa, uma ferramenta de apoio, com vistas a contribuir com as aplicações didáticas dos professores de LP. Assim, também pensamos que esses profissionais possuem autonomia no desenvolvimento de suas ações em sala de aula, então todo o conteúdo aqui analisado possui natureza flexível. As atividades podem ser adaptadas conforme as escolhas dos docentes, especialmente se considerarmos o momento atual, em que as redes educacionais têm experimentado um ensino híbrido.

Na elaboração desse material, entendemos que diversos são os modos de aprendizagem, portanto procuramos apresentar atividades que considerassem as várias práticas da linguagem, a leitura, a oralidade, a escrita e a análise linguística/semiótica. As ações sugeridas são lúdicas e colaborativas, podendo ser efetuadas em dupla ou em grupos. Também há questões discursivas e de produção textual. Acreditamos que as ações de ensino-aprendizagem realizam-se observando os conhecimentos que o aluno precisa adquirir e as habilidades que ele já possui, mas precisam ser desenvolvidas.

Esperamos que este material de orientação seja um instrumento útil para as iniciativas dos professores de LP em suas aulas sejam presenciais, sejam híbridas.

5.2 DEBATE DELIBERATIVO A PARTIR DA LEITURA DE REPORTAGENS NA WEB

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdo: Introdução à referência

Duração: 2 aulas de 50min

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivos: efetuar a leitura de reportagens na versão on-line. Observar a multimodalidade do hipertexto eletrônico, percebendo que há efeitos de sentido provocados por elementos multissemióticos no texto (imagens, título, cores, hiperlinks, vídeo). Promover o exercício da oralidade do aluno por meio da exposição de seus pontos de vista em relação aos problemas sociais existentes.

Materiais necessários: *Datashow* ou multimídia, internet, notebook, ficha do professor, charges e memes para projeção, cópias dos textos, roteiro do debate, lápis, caneta, caderno, quadro e pilotos. Selecionamos como texto uma reportagem de título “TI Sufoco: 16 quilômetros e mais de 2 horas de ônibus separam bairros de Jaboatão e do Recife”. Sugerimos que ela seja projetada durante a aula. Caso não possua internet, o professor pode utilizar a versão impressa.

É necessário que o espaço esteja organizado de modo favorável à realização da atividade. Pode-se pensar num formato que possibilite maior interação entre os alunos. Indicamos o formato em “U”. Essa aula foi planejada em três momentos, sendo o primeiro voltado para uma preparação da leitura. Como sinaliza Solé (1998, p. 91), “nenhuma tarefa deveria ser iniciada sem que meninos e meninas se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”. Sugerimos, para esse momento que chamamos de pré-leitura, a projeção de charges e memes relacionados ao tema. Selecionamos as seguintes:

Figura 14 – Imagens utilizadas para a atividade



Fonte: <https://www.blogdomadeira.com.br/politica/>



Fonte: <https://diariodaregiao.com.br/conteudo/2017/>

Figura 15 – Imagens utilizadas para a atividade



Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/chargeenquanto-isso-no-transporte-publico/>.



Fonte: <https://me.me/i/oces-estao-esperando-o-onibus-vamos-fazer-uma-festa-surpresa>

O professor pode optar por utilizar as imagens que selecionamos ou outras de sua escolha. Cada docente possui suas iniciativas individuais para as aulas, porém é preciso lembrar que essa etapa de antecipação é muito importante. Então, a partir desses textos, o momento de preparação pode ser iniciado de várias maneiras:

1. formular hipóteses;
2. lançar uma pergunta sobre as imagens, comentando e fazendo a leitura delas;
3. contar um relato já vivenciado que possa ter relação com esses textos, e, após isso, perguntar à turma se alguém vivenciou uma situação parecida.

No entanto, a nossa sugestão é de que sejam projetados os textos imagéticos e, por meio de exposição oral, sejam levantados alguns aspectos acerca dessas imagens, tais como o contexto, as cenas, as ações dos personagens, o verbal, as cores. O intuito é fazer com que o aluno vá percebendo o assunto que será abordado. Esse momento explora uma das habilidades do campo de conhecimento práticas de estudo e pesquisa, da BNCC (2017, p. 185):

(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

Na sequência, efetue perguntas específicas. Para tanto, use a ficha de apoio que disponibilizamos abaixo. Ouça atentamente os comentários dos alunos, interaja com eles. O

propósito é acionar o conhecimento prévio dos estudantes. Segundo Kleiman (2016, p. 15) “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Os estudantes geralmente se sentem motivados a participar quando são provocados a reagir.

Quadro 18 – Atividade Oral – Ficha de apoio ao professor

Atividade Oral – Ficha de apoio ao professor
1) Alguém necessita do transporte público para vir à escola? 2) O ônibus que você geralmente utiliza passa nos horários certos? 3) Os coletivos demoram muito no trajeto ou chegam rápido? 4) Você passa muito tempo na parada ou em um terminal integrado? 5) Consegue vir sentado? 6) Já enfrentou alguma situação complicada ao utilizar o transporte coletivo (vir na porta, ser empurrado para subir, andar em pé e imprensado)?

Fonte: elaborado pela autora

Nessa atividade, pode ser contemplada uma das seis competências atribuídas pela BNCC à área de Linguagens:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2017, p. 65)

Momentos que propiciem o exercício da oralidade, durante as aulas, são importantes, porque o aluno pode ser conduzido a uma reflexão sobre leitura e, ao mesmo tempo, é levado a reforçar as suas ideias por meio da exposição oral do pensamento.

Neste material, as propostas voltadas às práticas de oralidade abrangem leitura, discussão e reflexão. O objetivo é desenvolver a habilidade oral dos estudantes, para que possam atuar com clareza, expressividade e fluência nas situações cotidianas, isto é, nas várias instâncias enunciativas nas quais estejam inseridos.

O segundo momento da aula apresenta a proposta de realizar uma roda de conversa para a leitura do texto. Selecionamos, para tanto, a reportagem “TI Sufoco: 16 quilômetros e mais de 2 horas de ônibus separam bairros de Jaboatão e do Recife”. Dispusemos a versão impressa ao final desta subseção. Aconselhamos que a turma permaneça organizada no formato de

semicírculo. Distribua uma cópia do texto para cada aluno e projete, no quadro, a versão online. Faça uma exposição dialogada acerca desse gênero. De acordo com a perspectiva multimodal, o texto reúne uma conjuntura de modos semióticos que estão interligados e, desse modo, interagem para a produção de significados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; RIBEIRO, 2016). Reflita sobre esse aspecto e oriente a atenção dos alunos para os recursos multimodais: *hiperlinks*, instruções de vídeo, tamanho da fonte, imagens em sequência com blocos de texto, destaque do título, *layout* da página. Enfatize que esses artifícios são utilizados para garantir uma maior interação com o leitor. A expectativa, aqui, é de que os estudantes percebam a caracterização da reportagem no suporte digital. Esse momento também atende a habilidade EF89LP30 da BNCC (BRASIL, 2017), que se refere à análise da estrutura do hipertexto e a hiperlinks em textos de pesquisa que circulam na internet.

Reforçamos que a leitura é uma atividade que permite ao sujeito a construção de significados diversos, ajudando-o a compreender sobre si mesmo e sobre o mundo. Solé (1998, p. 72) afirma que “quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal”. Nesse sentido, estimule os alunos a relacionar as imagens mostradas no início da aula ao assunto tratado no texto. Faça intervenções, comente trechos importantes durante a leitura, levante questões a partir deles. Por exemplo, você pode sinalizar:

1. a falta de estrutura que os usuários do transporte enfrentam ao esperar os coletivos nos bairros; há paradas sem cobertura, as pessoas ficam expostas ao sol e à chuva – as imagens no hipertexto ajudam a confirmar essa informação;
2. o tempo de espera nesses pontos;
3. as filas extensas para embarcar;
4. a passagem cara.

É importante ressaltar ideias pontuais do texto para que os alunos reflitam, elaborem hipóteses, comentem. Se necessário, peça que façam marcações destacando esses enunciados. O propósito é que criem uma perspectiva sobre o tema. Essa etapa servirá de preparação para a realização da atividade seguinte, um debate.

Terceira parte – debate deliberativo

A sala pode continuar em semicírculo. Há um vídeo no hipertexto da reportagem; você deve explicar aos discentes que eles vão assisti-lo. O vídeo possui duração de apenas 4min e condensa todos os fatos narrados no texto, reforçando-os.

Passo um: informe aos alunos que eles precisam estar atentos às falas do repórter/apresentador e precisam perceber o contexto das situações que serão mostradas, relacionando-as ao texto lido.

Passo dois: explique que realizarão um debate deliberativo, cujo tema versará sobre o transporte público, por isso foi necessário que assistissem ao vídeo. Explique as regras dessa atividade. Utilize a ficha de apoio que disponibilizamos abaixo.

Essa atividade permite que os estudantes se posicionem emitindo suas opiniões em relação ao problema exposto.

Passo três: todo debate precisa de um moderador, então para essa tarefa, o professor precisa assumir tal função. Como moderador, posicione-se frente ao semicírculo, pode ser sentado. Lance a pergunta que abrirá o debate. A sugestão é de que sejam elaboradas perguntas a partir do texto trabalhado. A expectativa é de que os alunos reflitam e façam os seus comentários.

Passo quatro: faça as intervenções necessárias à medida que os alunos forem falando e introduza novos questionamentos. As perguntas podem ser projetadas no quadro e modificadas, conforme o desenvolvimento do debate.

O objetivo dessa atividade é o de que os estudantes possam trabalhar a oralidade e exercitar o senso crítico diante dos problemas sociais observados. Além disso, podem aprender que é necessário compreender e respeitar pontos de vista e crenças diferentes das suas.

Quadro 19 – Debate deliberativo – Ficha de apoio

Debate deliberativo – Ficha de apoio	
Posicione-se! É hora do debate.	
Regras:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada participante terá até 3 minutos para apresentar sua opinião; 2. Para expor a pretensão de fala, o participante deverá levantar a mão; 3. Cada aluno deverá respeitar o momento do outro de se posicionar, bem como manter o respeito durante as discussões; 4. Deve-se evitar: agressões verbais, zombaria, palavras de baixo calão. 	
Orientações ao professor:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ O debate deliberativo se caracteriza pela apresentação de ideias no sentido de se chegar a uma possível solução para resolver um determinado problema. Nesse tipo de tarefa, a turma deve ser motivada a pensar sobre o tema, a construir hipóteses e a discutir a respeito do assunto apresentando seus argumentos. ✓ O professor deverá explicar aos participantes que eles também precisam prestar atenção às exposições dos colegas, a fim de decidirem qual a melhor sugestão apresentada. ✓ Para iniciar a atividade, o professor/moderador lançará uma pergunta para que os estudantes reflitam e apresentem suas opiniões. A pergunta pode ser projetada no quadro. ✓ Após a pergunta norteadora, para abrir o debate, o moderador poderá passar algum objeto pela turma, e, em quem parar, este começará a falar. Os demais vão sinalizando com a mão para expor seu ponto de vista a favor ou em oposição. ✓ Conforme forem respondendo, o moderador lançará outras perguntas e fará a intervenção que julgar necessária. ✓ O participante poderá concordar ou discordar do ponto de vista do outro, contanto que justifique a sua opinião. ✓ O moderador deverá ficar atento ao tempo das apresentações. Para finalizar, após a argumentação dos participantes, é interessante que o docente selecione as duas ideias mais aceitas pela turma e faça uma votação. ✓ A sugestão é de que seja feita uma votação aberta. Nesse caso, o participante deverá justificar a sua escolha. O propósito é saber por que está fazendo tal escolha. 	
Sugestões de perguntas sobre o tema:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Após assistir ao vídeo, qual o seu pensamento sobre as insatisfações apresentadas pela população em relação ao transporte urbano? 2. Quais deveriam ser as ações do consórcio de empresas responsáveis pelo transporte coletivo para resolver alguns problemas existentes? 3. Como o governo do estado pode atuar para melhorar a mobilidade urbana no Recife e na região metropolitana? 4. Você acredita que pode ser implementado um transporte público com maior qualidade na sua região? Por quê? 5. Tomando como exemplos as situações observadas no vídeo, você sabe informar quais os problemas atuais no transporte público em sua cidade? Que medida eficaz pode ser adotada para resolver alguns desses problemas? 	

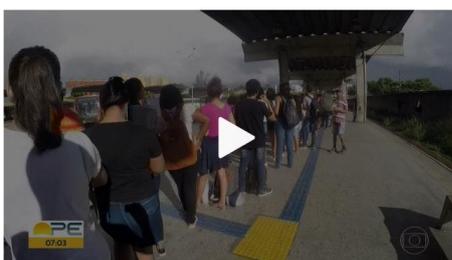
Texto sugerido para essa aula:

TI Sufoco: 16 quilômetros e mais de 2 horas de ônibus separam bairros de Jaboatão e do Recife

Equipe saiu de Três Carneiros Baixo com destino ao bairro da Boa Vista. Série de reportagens mostra desafio de andar de ônibus no Grande Recife

Por Thiago Augusto, TV Globo

19/03/2019 08h35 Atualizado há um ano



T.I. Sufoco: como é ir de Três Carneiros até a Boa Vista

Dezesseis quilômetros separam o bairro de Três Carneiros Baixo, em Jaboatão dos Guararapes, da Avenida Conde da Boa Vista, no Centro do Recife. Em horário de pico, das 6h às 8h, fazer esse trajeto é gastar no mínimo duas horas e meia de viagem. O TI Sufoco mostra como é fazer esse percurso. **(Veja vídeo acima)**

(Série TI Sufoco mostra o desafio diário de quem precisa utilizar o transporte público no Grande Recife. São 26 terminais integrados, que levam o pernambucano ao trabalho, à escola, ao custo de uma única passagem. E qual o custo humano para quem depende do transporte público?)



Terminal de Três Carneiros Baixo, em Jaboatão dos Guararapes, na Região Metropolitana do Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

Às 6h, a Praça de Três Carneiros Baixo, onde fica localizado o terminal do bairro, estava lotada. Os passageiros, àquela altura, reclamavam de um coletivo quebrado da linha TI Três Carneiros Baixo/ T.I Tancredo Neves.

"Cheguei aqui de 5h50 como todos os dias e o ônibus que deveria sair agora, às 6h10, quebrou e o outro ainda não saiu. Como é que um ônibus já sai da garagem quebrado? Sem contar que, às vezes, o motorista e o cobrador vão ali conversar, passam dez minutos, e a gente aqui.

Absurdo com a população. A gente paga uma passagem cara e não vê melhoria nenhuma nisso", desabafa a empregada doméstica Elieneide Mendes.

Por conta do ônibus que quebrou, o atraso foi de 15 minutos e o reflexo foi no número ainda maior de passageiros já na saída do terminal. O transporte que sai de Três Carneiros Baixo, em Jaboatão, e vai até o Terminal Tancredo Neves, que fica na Imbiribeira, Zona Sul do Recife, leva em média uma hora e meia de um ponto a outro.



TI Sufoco: ônibus quebrado acarretou atraso de 15 minutos na saída de Três Carneiros Baixo — Foto: Reprodução/TV Globo

"Pego esse ônibus todos os dias e é essa mesma peleja nesse percurso do Ibura para Tancredo Neves. É trânsito, é superlotação, a passagem aumenta e a gente não vê melhoria em nada", reclamou o manuntentor Claudemir Oliveira se referindo ao [aumento de 7,07% na tarifa do ônibus](#), aprovado no dia 28 de fevereiro deste ano.

Claudemir, que mora no Ibura, Zona Sul do Recife, pega o ônibus no meio do trajeto e, por este motivo, nunca consegue lugar para ir sentado. "Isso é muito complicado para mim, eu sempre tenho que atravessar o ônibus lotado para chegar aqui (na escadaria da porta de desembarque) e ter pelo menos um pouquinho de espaço", complementou o trabalhador ciente de que é proibido ficar na escada do coletivo.

O ônibus chegou ao Terminal Tancredo Neves às 7h25. Esse TI recebe diariamente quase 50 mil passageiros. E uma das linhas com o maior fluxo de passageiros é a Tancredo Neves/ Conde da Boa Vista, que sai da zona sul até o centro da cidade.



Filas são comuns para quem precisa pegar ônibus no Terminal Integrado Tancredo Neves — Foto: Reprodução/TV Globo
A fila para pegar esse ônibus parece não ter fim. O sol forte faz com que os passageiros usem sombrinhas e se protejam como podem. O intervalo de saída dessa linha é de dez minutos, mas, em muito menos tempo, ele fica completamente lotado. Dois ônibus se aproximaram do embarque, mas Daniela Carla não conseguiu um lugar.

"Pra não ir em pé, eu tenho que esperar dois ônibus passarem. Porque para entrar nesses primeiros é sempre difícil. Muita gente invade. O motorista abre a porta do meio e aí quem tá na fila não consegue entrar", contou a estudante universitária, que demorou 20 minutos na fila.



Após 20 minutos de espera, foi possível embarcar em um ônibus com destino a Avenida Conde da Boa Vista, no Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

Depois da espera, Daniela conseguiu lugar sentada, mas o transporte já saiu do terminal lotado. Ela desembarcou uma parada após o Shopping Boa Vista, mas chegou mais uma vez atrasada na faculdade, às 8h30.

"Minha aula começa às 8h, mas nunca consigo chegar a tempo. Hoje, eu levei duas horas e meia de viagem para chegar na aula atrasada. Todo dia é o mesmo transtorno por conta do ônibus. Quando o trânsito é pior, eu chego de 9h30, perco as duas primeiras aulas", relatou.



Dificuldade em pegar ônibus fez estudante Daniela Carla perder aula — Foto: Reprodução/TV Globo

Fonte: site do G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/03/19/ti-sufoco-16-quilometros-e-mais-de-2-horas-de-onibus-separam-bairros-de-jaboatao-e-do-recife.ghtml>.

Observações: Nesta aula, além das habilidades e competências observadas pela BNCC (2017), são trabalhados alguns descritores verificados pela matriz do SAEPE para as práticas de leitura: D8 – inferir o sentido de uma expressão a partir do contexto; D11 – interpretar texto verbais, imagéticos e mistos; D13 – identificar a finalidade dos gêneros textuais. Esta sequência de atividades foi pensada para uma aplicação em 2 aulas de 50min cada. Todavia, apresenta caráter flexível, ficando a cargo do professor a sua distribuição.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2021.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2020.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: the Grammar of visual design. London: Routledge, 2006

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SAEPE. **Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental**. Disponível em: https://avaliacaoemmonitoramentopernambuco.caeddigital.net/resources/arquivos/matrizes/LP/EF_9.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

5.3 PERCEBENDO A REFERENCIAÇÃO A PARTIR DO JOGO DOS 7 ERROS E DA REPORTAGEM EM VÍDEO

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdo: Referenciação

Duração: 2 aulas de 50min cada

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivos: perceber que o vídeo/reportagem faz referência a um problema social. Compreender que sempre usamos referentes em nossa fala, principalmente quando apresentamos algo. Atentar ao fato de que as referências ajudam a indicar posicionamentos feitos. Observar o contexto abordado e os efeitos de sentido provocados pelas imagens.

Materiais necessários: *Datashow* ou multimídia, internet para acessar o vídeo da reportagem “TI Sufoco: ônibus lotado e calor marcam viagem entre Igarassu e Recife”, notebook, tirinhas e charges para projeção, ficha da atividade 1, cópias dos textos – jogo dos 7 erros, roteiro do jogo do revezamento, folhas de ofício, dois pilotos de cores diferentes, caderno, lápis, caneta, borracha e quadro.

Primeiro momento: passo 1 – O momento inicial prepara a turma para as demais atividades da aula. É importante motivar os estudantes para as ações que se pretende realizar. Então, inicialmente, organize a turma em duplas. Proponha um jogo e lhes informe este que será relacionado ao assunto que vivenciarão.

Para essa tarefa, preparamos um jogo dos 7 erros baseado em textos. Nossa sugestão é de que sejam selecionados textos relacionados ao tema proposto para a aula. Aqui utilizamos trechos de reportagens sobre o transporte público. Como podemos ver no modelo que disponibilizamos:

Quadro 20 – Aula 2 – Texto 1A: Jogo dos 7 erros

Aula 2 – Texto 1A: Jogo dos 7 erros

“Meu Deus, vou ter que ir nele mesmo. Fazer o quê, né? É disso aí a pior. Tem dia que vai gente pendurada. Mas eu vou conseguir embarcar, em nome do Pai”, afirma uma idosa.

Fonte: site G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/03/20/ti-sufoco-onibus-lotado-e-calor-marcam-viagem-entre-igarassu-e-recife.ghtml>.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 21 – Aula 2 – Texto 1B: Jogo dos 7 erros

Aula 2 – Texto 1 B: Jogo dos 7 erros

“Meu Jovem, vou ter que ir lá mesmo. Fazer o quê, né? É esta aí a pior. Tem dia que vai pendurada. Mas vou conseguir embarcar, em nome do Padre”, afirma uma senhora.

Fonte: site G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/03/20/ti-sufoco-onibus-lotado-e-calor-marcam-viagem-entre-igarassu-e-recife.ghtml>.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 22 – Aula 2 – Texto 2A: Jogo dos 7 erros

Aula 2 – Texto 2A: Jogo dos 7 erros

Alterações nos valores do transporte público impactam diretamente pessoas como Eula Paula, que trabalha como auxiliar de arquivo e é estudante. Ela conta que utiliza, diariamente, ônibus e metrô para realizar suas obrigações cotidianas, resultando em um gasto de, em média, R\$13,80 por dia. “Eu dependo do transporte público. Muitas vezes optava pelo metrô para economizar, porém, agora, não existe mais alternativa, a passagem do metrô está mais cara que a do ônibus e a infraestrutura e insegurança são precárias”, reclama.

Fonte: site Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2020/01/17/no-recife-metro-subiu-de-preco-e-passagem-de-onibus-tambem-pode-ficar-mais-cara>.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 23 – Aula 2 – Texto 2B: Jogo dos 7 erros

Aula 2 – Texto 2B: Jogo dos 7 erros

Alterações nos valores do transporte público impactam diretamente pessoas como Eula Paula, que trabalha como auxiliar de arquivo e é. Ele conta que utiliza, diariamente, ônibus e metrô para realizar suas obrigações cotidianas, resultando em um gasto de, em média, R\$13,80 por dia. “Dependo do transporte público. Muitas vezes optava pelo para economizar, porém, não existe mais alternativa, a passagem do metrô está mais cara que a do uber e a infraestrutura e insegurança são precárias”, reclama.

Fonte: site Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2020/01/17/no-recife-metro-subiu-de-preco-e-passagem-de-onibus-tambem-pode-ficar-mais-cara>.

Fonte: elaborado pela autora

Passo 2 – Distribua para cada dupla os pares dos textos. Peça para que procurem as diferenças neles existentes. Enquanto realizam a tarefa, circule pela sala, observando o engajamento dos alunos até o término.

Objetivo desse jogo é trabalhar a leitura e a compreensão, estimulando os alunos a perceberem a presença, a falta e a diferença que o uso de determinadas expressões causa no texto.

Passo 3 – Após a conclusão do jogo, dialogue com a turma. Pergunte: o que perceberam de estranho? A expectativa é de que os estudantes comentem que a inserção de certas expressões foi inadequada, então não se deve encaixá-las em qualquer contexto; já outras fizeram falta e, por isso, alguns enunciados ficaram sem sentido.

É importante tomar como base os mesmos textos para explicar que algumas palavras são fundamentais para indicar e apresentar pessoas, lugares, pensamentos, emoções, auxiliando na construção de sentidos. Em Cavalcante (2020), vemos que a posição inicial do falante é pontual para a construção do referente, uma vez que o locutor indica elementos a partir do lugar onde se encontra.

Passo 4 – Com a intenção de que os alunos reforcem suas percepções acerca do conteúdo verificado no jogo, solicite que eles respondam a ficha de análise dos textos que dispusemos abaixo:

Quadro 24 – Atividade 2 – analisando os textos

Atividade 2 – analisando os textos
<p>1) No texto 1A:</p> <p>a) Existem expressões que se referem a uma mesma pessoa. Quais?</p> <p>b) Em “vou ter que ir nele mesmo”, considerando todo o contexto apresentado, podemos dizer que o termo em negrito faz alusão a:</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> um animal <input type="checkbox"/> um ônibus <input type="checkbox"/> uma pessoa</p> <p>c) De acordo com o texto, ao expressar “É disso aí a pior”, a senhora estava se referindo:</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> ao atraso do ônibus.</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> à desorganização da fila.</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> à superlotação do coletivo.</p> <p>2) Relacionado ao texto 1B, quais termos foram adicionados? Houve alguma mudança de sentido?</p> <p>3) No enunciado “vou ter que ir lá mesmo”, a palavra destacada passa uma ideia de:</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> lugar <input type="checkbox"/> objeto <input type="checkbox"/> pessoa</p> <p>4) Relacionado aos textos 2A e 2B...</p> <p style="padding-left: 20px;">a) Quais problemas do transporte urbano são enfatizados por eles?</p>

Fonte: elaborado pela autora

Ressaltamos que esta aula está alinhada à habilidade EF89LP29 da BNCC, que se refere à utilização e à percepção de

mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas ('que, cujo, onde', pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento. (BRASIL, 2017, p. 185)

Ao considerar a orientação acima, lembramos que a realização de toda atividade de leitura, envolvendo textos de qualquer ordem (predominantemente verbais, imagéticos ou mais amplamente multissemióticos), requer de nossa parte reflexão e/ou mobilização de saberes, tais como compreender um tema e refletir sobre seus aspectos, observar a finalidade do texto, construir hipóteses, perceber a sua função social, utilizar os conhecimentos prévios e explorar recursos discursivos, linguísticos e semióticos. Certificamos que as atividades aqui desenvolvidas procuraram refletir sobre essas condições.

Segundo momento – Sugerimos manter o mesmo formato em duplas. Caso o professor queira modificar, aconselhamos optar por uma organização que promova uma interação entre os estudantes.

Passo 1 – Informe à turma que esse momento será para dialogar sobre as respostas que deram.

O objetivo é reforçar que, em nossa fala, podemos usar termos diferentes para nos referir à mesma situação ou a ocorrências diversas, e a presença de elementos como figuras, cores, formatação de letras e símbolos colabora para que essas representações se formem.

Passo 2 – Procure ressaltar que podemos nos referir de várias maneiras a um mesmo objeto. Dialogue com a turma tendo em mente que os objetos de discurso são recorrentes e, por isso, podem aparecer mais de uma vez no texto. Como observamos em Cavalcante (2020 [2012]), sempre que o referente aparecer, pode ser necessário nomeá-lo, e isso é estabelecido de formas diversas. Assim sendo, exemplifique o fenômeno projetando as tirinhas abaixo:

Figura 16 – Tirinha de Mafalda



Fonte: blog Leitura Melhor Viagem (2012)¹⁶

Na tirinha acima, podemos observar que o leitor é orientado, nos três primeiros quadros, pela expressão referencial “não funciona” e pelas ações das personagens, que o levam a indagar: “o que, de fato, não funciona?”. A resposta para essa pergunta está no terceiro e no quarto quadrinhos, em que lemos os referentes “telefone público” e “humanidade”.

Quanto à tirinha abaixo, percebemos que o referente “rasgo” representa um problema, o que condiciona o personagem a várias ações, no sentido de contê-lo. No segundo quadrinho, esse referente é retomado pela expressão nominal “buraco”. No entanto, no quadro seguinte, o objeto de discurso volta a ser “rasgo”. Já no último quadrinho, Calvin efetua uma ação inesperada. A situação é, mais uma vez, motivada pelo referente que não está explícito na cena, mas pode ser inferido pela atitude do garoto.

Figura 17 – Tirinha de Calvin



Fonte: Depósito do Calvin (2013)¹⁷

Passo 3 – Leia esses textos juntamente com os alunos. Comente-os, levantando aspectos relacionados à linguagem mista presente nesse gênero. Faça perguntas que suscitem hipóteses. Apresentamos algumas sugestões:

¹⁶ Disponível em: <https://leituramelhorviagem.wordpress.com/2012/05/31/tirada-do-dia-mafalda/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

¹⁷ Disponível em: <http://depositodocalvin.blogspot.com/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

- Que profissional está carregando a placa? Para quê?
- O que não funciona?
- Por que a menina o seguiu?
- O que ela fazia antes?
- No terceiro quadrinho, a placa foi posta sobre qual objeto?
- Por que a garotinha parece decepcionada no último quadrinho?

A intenção é a de que os alunos percebam, através da leitura e da problematização, que há referentes distintos: “telefone público” e “humanidade” na primeira tirinha sendo indicados pela mesma informação: “não funciona”.

Passo 4 – Faça o mesmo percurso com a segunda tira. Percebemos que nela o referente “rasgo” está mais explícito que na primeira situação. Converse com a turma sobre as palavras que o garoto utilizou (rasgo, buraco) para definir o problema encontrado em sua roupa e sobre as ações que tal imprevisto gerou. Qual o comportamento do menino e quais as expressões faciais por ele emitidas? Por que o garoto decidiu, no último quadro, tomar uma atitude inusitada? Você faria o mesmo ou adotaria outra medida?

Baseados em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), temos que o referente é uma representação discursiva construída pelos interlocutores, relacionada a uma entidade determinada no texto. Assim, procure atentar para esses fatores, provocando os alunos a perceberem que os objetos de discurso são representações que construímos a partir da nossa interpretação do mundo. Sinalize que podemos perceber os referentes não apenas por meio das expressões, mas também por figuras, desenhos, cores e símbolos. Por isso, o fenômeno não ocorre apenas em gêneros com teor crítico, como a reportagem, a tirinha, a charge e o meme, mas também em outros gêneros. O leitor é direcionado sob o ponto de vista de quem fala, de quem escreveu o texto.

Terceiro momento – Para este momento, seria interessante organizar a turma em duas equipes grandes. Caso seja mais adequado, dado o quantitativo da sua turma, separe-a em até três ou quatro equipes, no máximo. Informe-lhes que assistirão a um vídeo curto. Aqui utilizamos o que pertence à reportagem “TI Sufoco: ônibus lotado e calor marcam viagem entre Igarassu e Recife”, mas o professor pode selecionar outro vídeo de sua preferência ou mesmo um documentário breve que aborde o tema.

A nossa sugestão de vídeo pode ser acessada pelo link que disponibilizamos a seguir, do site *Globoplay*:

<https://globoplay.globo.com/v/7470069/>

Passo 1 – Enfatize que os alunos precisam dedicar atenção às situações apresentadas, às falas dos entrevistados e à fala do repórter, fazendo as anotações necessárias.

Trabalhar essa modalidade se justifica pela contextualização do tema da reportagem, de modo a fornecer uma ampliação do conteúdo. Esse aspecto, auxilia a salientar para os estudantes que não apenas palavras são usadas para se referir a algo, mas também imagens, e as demais semioses de um vídeo, podem indicar uma situação específica.

Passo 2 – Divida a turma em duas grandes equipes. Entregue um piloto de cor diferente a cada grupo e comunique que este material representará o bastão do grupo.

Passo 3 – Informe-lhes que o jogo consiste num revezamento: à medida que um componente da equipe finaliza uma ação, ele passa o bastão (caneta) para o próximo. Assim será até que seja concluída a primeira etapa.

Passo 4 – Explique que as tarefas ocorrerão em duas etapas. Na primeira, o professor faz as perguntas gradativamente para os alunos, e na segunda, lança quatro desafios com um tempo máximo de entrega. As equipes precisam cumprir as ações antes de exceder o tempo.

Passo 5 – Determine um tempo para a conclusão dos desafios. Estabeleça-o considerando o tempo que resta para a conclusão da aula.

As duas etapas estão associadas ao vídeo. Essa atividade trabalha a oralidade e a escrita e estimula o senso crítico e colaborativo. Abaixo disponibilizamos o modelo do roteiro para auxiliar o professor.

Atividade 3 – Jogo do Revezamento

Instruções:

Na primeira etapa, cada participante pode escolher responder oralmente ou escrever no quadro. O professor faz a pergunta e quem responde é o integrante que estiver segurando o bastão. Ao efetuar a ação, o aluno passa o canetão para qualquer colega do grupo; este, então,

Desafio 4 – Escreva um breve relato de alguma situação vivenciada por você que tenha sido semelhante às situações mostradas no vídeo. Procure usar expressões que apontam e indicam o contexto – termos similares aos estudados na aula.

Observações: constatamos que esta aula apresenta atividades de leitura diversificadas com momentos de interação não centrados apenas na relação professor-aluno, oportunizando também a interação aluno-aluno. Com isso, procura trabalhar, nas ações propostas, despertando a atenção do discente para o movimento da referenciação. Assim, verificamos o tratamento dado aos objetos de discurso, observando os recursos visuais que atuam de forma conjunta para construir significados. Além disso, o plano foi elaborado para 2 aulas de 50min cada, mas pode ser alterado de acordo com a necessidade do professor e da sua turma.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2021.

CAVALCANTE, M. M.; VALDINAR, C. F.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2020.

RIBEIRO, A. E. **Textos Multimodais leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

5.4 LEITURA DE PROPAGANDAS E MEMES: RECONHECENDO RECURSOS DE REFERENCIAÇÃO

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdo: Elementos que retomam ideias e elementos que antecipam informações

Duração: 2 aulas de 50min

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivos: compreender que a referenciação é necessária à produção de sentido. Perceber que as estratégias referenciais nos ajudam a recuperar o assunto, o objeto debatido pelo texto, e sinalizam posicionamentos defendidos. Observar os efeitos de sentido promovidos pelos recursos multissemióticos dos textos.

Recursos: *Datashow* ou multimídia, internet para acessar a reportagem “O problema no transporte público na Grande Recife” – ou sua versão impressa –, notebook, caderno, lápis, caneta, borracha, quadro, piloto e cópias dos textos.

Esta aula ajudará o aluno a perceber que textos multissemióticos, como observamos nos memes, charges, propagandas, reportagens, abarcam estratégias e recursos que auxiliam o leitor a ativar os conhecimentos prévios, para compreender, refletir e formular suas interpretações a respeito da mensagem retratada.

Primeira etapa – Prepare a turma, organizando-a em grupos de 4 ou 5 pessoas. Inicialmente, promova um momento de pré-leitura. Para este fim, elaboramos uma atividade com dinâmica semelhante à de um *game*.

A finalidade desta atividade é despertar a percepção do aluno para as estratégias referenciais e promover a compreensão de que esses processos nos ajudam a resgatar o assunto, a ideia, o objeto discutido pelo texto.

Para a realização dessa proposta, sugerimos:

1. Seleção prévia de textos mistos que abordem assuntos específicos. Aqui utilizamos memes e campanhas publicitárias, pois esses gêneros geralmente apresentam perfil criativo, irônico e persuasivo;
2. Elaboração de perguntas sobre esses textos, postas em envelopes;
3. Inserção aleatória das questões em envelopes pequenos. Cada um deve conter até duas perguntas direcionadas a textos diferentes;
4. Composição de uma tabela colorida contendo possíveis respostas.

Dispomos, para o professor, a sugestão desse material logo abaixo:

Atividade 1 – Textos para leitura:

Aula 3 - Texto 1

Disponível em: <http://blogdobusnosp.blogspot.com/>. Acesso em: 05/04/2021

Aula 3 - Texto 2

Disponível em: <https://www.facebook.com/suricateseboso/photos/>. Acesso em: 05/04/2021

Aula 3 - Texto 3

HORÓSCOPO:
Esse mês você estará rodeado de pessoas novas, aproveite a fase.

Disponível em: <https://es-la.facebook.com/memesacessiveis/posts/396688947687285/>. Acesso em: 05/04/2021

Aula 3 - Texto 4

Disponível em: <https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>. Acesso em: 05/04/2021

Aula 3 - Texto 5

Disponível em: <https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>. Acesso em: 05/04/2021

Atividade 1 – Perguntas

TEXTO 1	Conforme o pai, o que representa um namorado adequado para a filha? Podemos inferir que isso ocorre, possivelmente, por quê?
TEXTO 1	Ao ler o texto, qual informação você percebe confirmar o ponto de vista do pai da moça?
TEXTO 2	O jovem rapaz se encontrava dentro do veículo, portanto ao fazer a pergunta “ <i>Esse ônibus passa na faculdade?</i> ”, ele poderia ter usado outro termo que melhor substituiria a expressão em negrito.
TEXTO 2	A resposta do cobrador deixa claro que ele...

TEXTO 3	Considerando a imagem e o texto escrito, que informação provoca um efeito de humor?
TEXTO 4	Ao ler o título e subtítulo da campanha publicitária, você pode fazer uma relação com...
TEXTO 4	Quais possíveis compreensões você pode construir a partir da declaração da cenoura: “ Ralei muito...”?
TEXTO 4	Considerando o contexto e a fala da cenoura, quando lemos o enunciado “Ral muito para chegar até aqui ”, podemos inferir que...
TEXTO 4	O que podemos supor a partir da confissão da batata?
TEXTO 5	A quem se refere a expressão “Um agente”?
TEXTO 5	Segundo esse texto, podemos dizer que a empresa Hortifruti enxerga seus clientes como alguém:

Atividade 1 – Respostas

Quadro 25 – Quadro de respostas

QUADRO DE RESPOSTAS				
TEXTO 1				
Resposta	O filho do amigo, porque é um garoto educado.	O cinto. Porque ela está muito rebelde.	O estudo, porque ela precisa ter foco.	Um chinelo (palmada), porque ela ainda é nova para isso.
Resposta	A garota fez chapinha no cabelo.	A menina estava maquiada.	A pergunta que a garota fez ao pai.	A roupa que ela usava.
TEXTO 2				
Resposta	Aquele	Ele	Este	Isto
Resposta	Não entendeu a pergunta do rapaz.	Foi irônico com o Jovem.	Informou corretamente.	Não sabia informar.

TEXTO 3				
Resposta	O título e a referência ao mês.	O fato de estar rodeado de pessoas “novas”	O mês.	A declaração: aproveite a fase.
TEXTO 4				
Resposta	O jornal: O Globo.	O <i>Reality Show</i> : BBB.	A revista: Caras.	O programa: Caldeirão do Huck.
Resposta	Trabalhou muito.	Dançou bastante na balada.	Foi moída, ralada.	Se cansou.
Resposta	Ela foi a um local muito distante.	Enfrentou desafios, mas agora é uma pessoa de sucesso.	Era muito difícil chegar àquele local.	Foi difícil, pois não sabia o endereço.
Resposta	Que ela está fazendo uma dieta rígida.	Ela não está se alimentando como deveria.	Como vegetal, será fatiada.	A dieta dela não deu certo.
TEXTO 5				
Resposta	Ao inseticida posto nos alimentos.	À espiga de milho.	Ao público.	À majestade.
Resposta	Nobre	Autoritário	Solene	Severo

Fonte: elaborado pela autora

Aplicação:

Passo 1 – Entregue o mesmo número de textos para cada equipe juntamente com a tabela colorida e os envelopes contendo as perguntas. Aqui selecionamos um total de 5 textos, mas fica a critério do professor a quantidade.

Passo 2 – Informe aos grupos que cada participante precisa escolher dois envelopes. Explique que, para efetuar o preenchimento da tabela, é necessário fazer o que solicita o envelope.

Passo 3 – Enfatize que precisam ler e discutir entre eles em relação ao que compreenderam para ajudar a cumprir a tarefa.

A expectativa é de que cada componente leia mais de um texto para ajudar sua equipe a executar a atividade. Desse modo, ocorrerá um rodízio de leitura entre o grupo.

Essa atividade promove a interação entre os participantes dos grupos, favorece a discussão coletiva e estimula a reflexão sobre o tema proposto. Ao final, sugerimos que os mesmos textos sejam projetados no quadro.

Explique aos alunos sobre a referenciação, sinalizando a contribuição de elementos como palavras, símbolos, cores e intertextualidade. Ressalte que esses recursos agem em conjunto com os enunciados para nos ajudar a antecipar uma ideia, assim como para nos lembrar de alguma informação anterior. Koch (2015 [2002]) e Cavalcante (2020[2012]) pontuam que a referência resulta das nossas atitudes para nomear e representar ao indicar algo. Essas ações ocorrem durante a atividade discursiva.

Ao tomar como base os memes e as propagandas trabalhadas, considere os seguintes aspectos:

No texto 1, vemos que o contexto se passa na entrada de um ônibus e que o enunciado emitido pelo rapaz foi ressignificado pelo cobrador. A expressão anafórica “**esse** ônibus” faz remissão ao que a imagem nos fornece, o conceito de transporte público. Entretanto, ao perguntar “[...] **passa** na faculdade?”, é feito um trocadilho com base na expressão verbal “passa”. A dúvida expressa pelo rapaz ganha novo sentido a partir da resposta do cobrador: “Se **ele** fizer vestibular, quem sabe?”. O pronome “ele” estabelece uma relação anafórica, ao retomar o referente “ônibus”, também indica que a este foi atribuída uma condição pessoal: passar no vestibular, desse modo, causa uma quebra de expectativa no leitor.

Quanto ao texto 2, a estratégia gira em torno do elemento regulador, representativo da punição. A imagem da sandália e o dêitico espacial aqui na expressão “**tá** aqui” conduzem a atenção do leitor para esses aspectos. Outra construção interessante é a expressão nominal “armaria”, que remete ao falar regional, típico de cidades interioranas, percebemos que nesse momento também há uma relação intertextual.

O texto 3, por sua vez, apresenta elementos típicos do horóscopo. O jogo das imagens, juntamente com o enunciado, ajuda na construção das inferências, há a atuação conjunta das semioses verbal e visual. Segundo a abordagem de Matos (2018), em textos que se configuram a participação de mais de uma semiose, como é o caso dos memes, o referente inserido se interliga com outros referentes, como se estivessem em um circuito, assim, formam uma rede de referentes que se recategorizam. O referente “horóscopo” é introduzido pela semiose verbal ao mesmo tempo que apela para o visual, pois a expressão “horóscopo” se destaca do enunciado em sequência. Uma vez introduzido, esse objeto de discurso estabelece relação com o dêitico “**esse** mês” e a expressão anafórica “**aproveite** a fase”. Essas construções ajudam o leitor a

perceber que tais informações são características dos horóscopos, além disso, o enunciado “você estará rodeado de pessoas novas” é homologado pela semiose imagética.

No texto 4, a imagem funciona como um gatilho, pois reativa, na memória do leitor, outro conceito, antes assimilado: o da revista Caras. A expressão nominal “cascas”, em conjunto com elementos da imagem (cores, tipo da letra, formato da capa), ajuda a resgatar esse referente. Nesse contexto, novamente percebemos um jogo das semioses verbal e imagética estabelecendo uma relação dinâmica para construção dos referentes. Tal aspecto nos remete, mais uma vez ao que sinaliza, Matos (2018), para a autora nos textos que abrangem outras semioses, além da verbal, tais modos se integram para a validação de referentes, então, está não ocorre por um único caminho.

Depois, vemos a construção de dois outros objetos de discurso, um sendo indicado pela fala da cenoura, “ralei muito para chegar até aqui”. A expressão dêitica “até aqui” ajuda a inferir que se trata do momento atual da cenoura, informação reforçada pela imagem do legume.

A mesma situação ocorre com o texto 5, a informação 007 e “o espigão que me amava” são reforçadas pela semiose visual. A expressão nominal “espigão” antecipa o conceito “espiga de milho – agente secreto”, que pode ser inferido nesse jogo com o auxílio da imagem: uma espiga de milho cuja palha representa um *smoking* e a gravata no estilo borboleta. Esses dados remetem aos trajes dos agentes secretos nos filmes. Desse modo, podemos constatar que as semioses verbal e visual criam uma relação intertextual. O enunciado “**um agente** a serviço de sua **majestade, o cliente**” confirma essa dinâmica. A expressão anafórica “um agente” retoma o referente 007 e direciona o olhar do leitor para esse; já as expressões nominais “majestade” e “o cliente” apontam para um mesmo objeto de discurso, que, anteriormente, não foi mencionado, mas é inferível.

Com base nos textos desta atividade, esta aula permite que sejam verificadas algumas estratégias, como introdução referencial, uso de dêiticos e construções anafóricas de retomada.

Segunda etapa: passo 1 – Organize a turma em duplas. Faça um momento de leitura, utilize uma reportagem. Selecionamos, para esta etapa, a reportagem “TI Sufoco: ônibus lotado e calor marcam viagem entre Igarassu e Recife”. Para auxiliar o professor, disponibilizamos a versão impressa desse texto ao final desta etapa.

Passo 2 – Projete a reportagem no quadro. Entregue uma cópia a cada dupla e faça uma leitura compartilhada. Ancorado no texto, comente sobre a ocorrência de algumas expressões referenciais. Pergunte aos alunos: por que o locutor escolheu usar essa expressão? Fale sobre a dinâmica propiciada por outros elementos associados ao texto, as imagens, o vídeo e as

informações destacadas nos *hiperlinks*. Explícite que esses recursos fornecem pistas e orientam a nossa compreensão.

A habilidade EF89LP07, da BNCC (2017), tem como finalidade analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias de várias mídias, os efeitos de sentidos, devido ao tratamento e à composição de elementos nas imagens.

Passo 3 – Proponha aos estudantes a realização da atividade. Será um exercício de análise. Para tanto, é necessário que você tenha preparado previamente uma ficha. Tire cópias e entregue uma a cada dupla. Explique sobre as questões da atividade. Informe-lhes que todas as questões foram baseadas no texto que leram.

Aula 3 - Atividade de análise e compreensão textual

1. Já no primeiro parágrafo, após o vídeo, há um comentário feito pelo repórter: “*Sair de Igarassu, na Região Metropolitana do Recife, e chegar até o Centro da capital pernambucana é um desafio diário para quem depende de ônibus*”. Por que o jornalista qualificou a situação como sendo “um desafio diário”? Você concorda com essa observação feita pelo repórter?

2. Leia o trecho abaixo e circule apenas as expressões que fazem menção ao transporte público.
 “*O coletivo da linha TI Igarassu (Dantas Barreto) começa a viagem no Terminal Integrado de Igarassu, na Região Metropolitana. Às 6h40, o ponto de ônibus na BR-101, no bairro da Matinha, em Abreu e Lima, está cheio de gente. O veículo já chega superlotado*”.

3. Leia os textos a seguir e responda (V) verdadeiro ou (F) falso para as proposições:

Texto I

“*O estudante universitário Williams Moreira está ao caminho do centro do Recife, mas não consegue passar da catraca do veículo. O jovem, que mora em Abreu e Lima, nunca conseguiu ir sentado no ônibus. ‘Aumentou a passagem e não teve nenhuma melhoria’, conta*”.

Texto II



Fonte: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/charges/2017/01/12/noticiasjornalcharge,3679380/charge-clayton-12-01-2017.shtml>

- e) Os dois textos abordam o mesmo assunto. ()
- f) Ambos apresentam uma visão positiva em relação ao transporte coletivo. ()
- g) Do texto I, podemos inferir que o estudante não conseguiu passar, porque o veículo estava lotado. ()
- h) Podemos depreender do texto II que “assalto coletivo” se refere ao aumento da passagem. ()

4. No enunciado “Na parte dianteira do ônibus, uma grávida está em pé e uma idosa, sentada no chão. O desrespeito, **contam**, é rotina”, o verbo aponta a omissão de um pronome. Qual?

5. Na passagem “A aposentada Severina Ferreira, em meio ao calor insuportável, faz um desabafo dirigido ao governador Paulo Câmara. “Manda ele vir pro meu lugar, para ver o quanto é bom andar **nessa lata de sardinha**. Ele está lá, sentadinho, ganhando o que é dele”, esbraveja”, podemos dizer que a apreciação feita pela idosa emite, primordialmente, o sentido de que...

- e) o ônibus é delicioso.
- f) o veículo é fétido.
- g) o ônibus é apertado.
- h) o transporte está abafado.

Observações: Na questão 1, o aluno precisa criar hipóteses e fazer inferências para poder respondê-la. Na questão 2, o aluno é levado a perceber que expressões nominais diferentes resgatam o referente “transporte público”. Espera-se que o aluno perceba os termos “coletivo” e “o veículo”. A questão 3 trabalha provocando a construção de inferências a partir de um enunciado verbal e de um texto misto. O aluno é convidado a inferir sentidos através de pistas fornecidas por anáforas indiretas no texto 1, “não consegue passar” e “nunca conseguiu ir sentado”. Lembremos que as anáforas indiretas são alcançadas levando em consideração todo o contexto do que foi apresentado no texto. Assim é produtivo observar ideias que se aproximam ou expressões que estão associadas a situação. Quanto ao texto 2, o estudante precisa estar atento às pistas fornecidas pelos elementos verbais, como também aos aspectos imagéticos, para entender a ideia global do texto. A questão 4 gira em torno da elipse apontada pelo verbo. O estudante precisa, então, lançar mão de todo o contexto para identificar o pronome

suprimido. Na questão 5, o aluno tem como gatilho de inferência a expressão referencial “nessa lata de sardinha”, cujo dêitico espacial, “nessa lata”, orienta a atenção do leitor.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2021.

CAVALCANTE, M. M.; VALDINAR, C. F.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1 ed. São Paulo: Contexto, [2012] 2020.

LIMA, S. M. C. A construção de referentes em textos verbo-visuais: uma abordagem sociocognitiva. **ReVEL**, v. 18, n. 1, p. 61-75, 2016.

LIMA, S. M. C. Referenciação e multimodalidade: revisando os processos de recategorização e encapsulamento. **ReVEL**, v. 2, n. 36, p. 101-114, 2017.

MATOS, J. G. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SILVA, J. P. M.; CORTEZ, S. L. A (re)construção dos referentes em memes verbo-visuais. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 386-405, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

5.5 COMPREENDENDO O EMPREGO DE MODALIZADORES: LEITURA DE TIRINHAS E DE REPORTAGEM

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdo: Modalização do discurso

Duração: 2 aulas de 50min

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivos: compreender que existem expressões que realçam o nosso discurso. Ler reportagens na versão para *web*. Perceber que há palavras que sinalizam a forma como defendemos nossas perspectivas. Reconhecer efeitos de sentidos promovidos pelo emprego da modalização epistêmica.

Recursos: *Datashow* ou multimídia, internet para acessar a reportagem “O problema no transporte público na Grande Recife” – ou sua versão impressa –, notebook, caderno, lápis, caneta, borracha, quadro, piloto e cópias dos textos.

Primeira Etapa: passo 1 – Proponha uma atividade preliminar simples, mas lúdica. Para tanto, é interessante organizar a turma em duplas.

O trabalho colaborativo proporciona maior interação e facilita a aprendizagem, permitindo que os alunos comentem as ações entre si.

Passo 2 – Entregue às duplas tirinhas de personagens conhecidos. Utilizamos aqui Calvin, Mafalda e Garfield. Para a realização desta atividade, selecionamos 5 tiras no total, todas contendo expressões modalizadoras.

Passo 3 – Juntamente com as tirinhas, entregue uma tabelinha para ser preenchida. Nela há os valores semânticos das expressões contidas nos textos. Explique para as duplas que precisam ler e verificar, nesses textos, se há termos que indicam certeza, dúvida, negação etc. Tenha em mente que eles precisam relacionar as expressões conforme os campos semânticos sinalizados na tabela.

Passo 4 – Após a conclusão da atividade, projete as mesmas tiras no quadro. Realize uma leitura compartilhada e tome como base as falas dos personagens. Explique que as palavras escolhidas por eles expressam o nosso pensamento. Enfatize que, às vezes, elas ressaltam algo, e, em outras situações, são moderadas. É bom ressaltar, ainda, que elas podem indicar as nossas intenções.

Abaixo, dispusemos o modelo desse material para apoio do professor¹⁸:

¹⁸ Neste manual, os textos e boxes em negrito foram inseridos para fins didáticos, portanto não compõem o texto original.

Aula 4 - Texto 1



Disponível em: <http://depositocalvin.blogspot.com/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Aula 4 - Texto 2



Disponível em: <https://www.garotasgeeks.com/personagem-da-semana-mafalda/tirinha11/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Aula 4 - Texto 3



Disponível em: <http://martadelira.blogspot.com/2011/08/queridos-alunos-veja-estas-tirinhas-da.html>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Aula 4 - Texto 4

GARFIELD JIM DAVIS

Disponível em: <https://eduardojunior.wordpress.com/2011/06/03/garfield-melhores-tirinhas-de-maio/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Aula 4 - Texto 5

Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/144889312992918254/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Aula 4 – Atividade 1

Certeza	
Dúvida	
Possibilidade	
Necessidade	
Negação	
Apreciação	
Indicativo	

Expectativas:

- Referente ao texto 1, espera-se que o aluno perceba, mediante todo o contexto, o efeito que as expressões “tem certeza” e “talvez” provocam nos enunciados;

- Quanto ao texto 2, a expectativa é de que as duplas percebam que o julgamento feito pela garota está marcado pela expressão “nunca”;
- No texto 3, os alunos precisam observar que uma das expressões apresenta uma apreciação positiva, “Que ótimo!”, e a outra, “acho”, indica possibilidade;
- Referente ao texto 4, há uma expressão que denota certeza, “realmente”;
- No texto 5, vemos apreciações positivas: “É muito bom!” e “felizmente”.

Você pode tecer comentários atentando para essas expressões, relacionando-as às imagens e ao contexto presente em cada cena das tirinhas.

Segunda etapa – Para este momento, é oportuno dispor a turma em formato de semicírculo. É necessário selecionar previamente os textos que aqui serão trabalhados. Separamos, para o momento, um meme e uma reportagem. Nosso critério de escolha se baseou na presença de expressões modalizadoras que enfatizassem os pontos de vista e na multissemiótica apresentada.

Passo 1 – Projete os dois textos no quadro: primeiro o meme, depois a reportagem. Procure abordar a mesma temática nos dois. Aqui, escolhemos como tema o “transporte público”. Quanto ao meme, faça menção aos aspectos imagéticos, atente para o contexto, para a fonte usada e para as cores. Questione: 1) o motivo de o valor da passagem ser expresso na cor amarela e 2) a razão de o personagem perguntar se é “open bar”. A expectativa é de que os alunos comentem a partir de seus conhecimentos prévios.

Passo 2 – Entregue uma cópia da reportagem para cada aluno. Conduza uma leitura compartilhada. Durante o percurso, faça menção às palavras destacadas no texto. Realize as intervenções necessárias e levante questionamentos:

- 1) Em quais expressões destacadas você consegue identificar o posicionamento do repórter?
- 2) Podemos dizer que o ponto de vista dele é positivo ou negativo em relação ao transporte da região metropolitana do Recife?
- 3) Quais expressões indicam esse posicionamento?
- 4) Qual a opinião do senhor Kleber, membro da associação de moradores do IPSEP, sobre o transporte coletivo do seu bairro?
- 5) Quais expressões usadas pela estudante Fernanda Freire emitem uma ideia de possibilidade ou incerteza?

Esse momento é dialogado. O professor discute a partir do texto, faz perguntas e escuta os comentários dos alunos. A intenção é ativar o conhecimento dos estudantes sobre o contexto das situações tematizadas e provocá-los para a realização da atividade de produção escrita.

Passo 3 – Explique sobre a realização da atividade. Comente sobre os textos também.

Disponibilizamos para o professor, a seguir, a cópia desse material:

Atividade 2 – Produção escrita - Texto 1
<p>O problema do transporte público na Grande Recife</p> <p>Por: <u>Mary Menezes</u></p> <p>5 de janeiro de 2020</p> <p><i>A ineficiência do serviço das empresas de ônibus causa impactos negativos na vida de dois milhões de usuários pernambucanos</i></p> <p>Reportagem de Mary Menezes para o A Voz da Favela de dezembro de 2019</p> <p>O transporte público da Região Metropolitana do Recife (RMR) movimenta um fluxo diário de quase dois milhões de passageiros. São 26 terminais integrados e aproximadamente 400 linhas que atendem Abreu e Lima, Paulista, Olinda, Recife, Cabo, Camaragibe e demais cidades que compõem a RMR. A gestão é feita pelo Consórcio Grande Recife, que foi criado em 2008 e representa a primeira experiência nacional que divide a responsabilidade do transporte entre o Estado e os governos municipais. Apesar de haver um comprometimento das duas instâncias de poder, o que se vê no cotidiano é a ineficiência no serviço de transporte.</p> <p>O bairro do IPSEP é um entre os tantos afetados pelas problemáticas quanto ao transporte público. O descaso com os usuários é demonstrado pelo péssimo serviço ofertado pela empresa com a Vera Cruz (responsável por atender a região). Para Kleber Almeida, membro da Associação dos Moradores do IPSEP e residente na localidade desde seu nascimento, o transporte na região sempre foi complicado. “No nosso bairro, são poucas as linhas e elas não atendem a demanda. E mais: dificilmente o usuário fará uma viagem com conforto”, observa Almeida.</p> <p>No bairro, já aconteceram reuniões entre moradores, representantes do poder público e da Vera Cruz. Mesmo assim, os problemas persistem. Para a estudante Fernanda Freire, moradora do IPSEP, as empresas de ônibus parecem não ter interesse em atender as demandas dos usuários, mas apenas em lucrar. “Eu acho que é lucrativo para os empresários manter esse sistema precário de transporte. Chega a ser chocante ver as pessoas se espremendo dentro dos coletivos”, desabafa.</p> <p>Várias ações já reivindicaram e ainda reivindicam um transporte menos desagradável no Recife e RMR. Audiências públicas, denúncias no Ministério Público de Pernambuco (MPPE) e mobilizações em vias públicas buscam mobilizar a sociedade e o Governo sobre a precariedade do transporte coletivo por ônibus. O Consórcio Grande Recife disponibiliza dois números (um 0800 e um WhatsApp) para reclamações, mas não há sinais de que essas reivindicações sejam, de fato, atendidas.</p> <p>Disponível em: https://www.anf.org.br/o-problema-do-transporte-publico-na-grande-recife/. Acesso em: 08 abr. 2021.</p>
Texto 2



Disponível em: <https://www.facebook.com/suricateseboso/photos>. Acesso em: 08 abr. 2021.

Perguntas para reflexão:

- Os textos acima abordam situações distintas, porém vivenciadas por diversos usuários do transporte coletivo. Você já experienciou algum desses contextos?
- As situações retratadas comentam fatores negativos de uma realidade presente. Quais são esses fatores?
- Em que ponto há uma aproximação desses dois textos?

1) Com base nos questionamentos suscitados para reflexão, elabore um parágrafo explicitando seu ponto de vista em relação ao problema apresentado.

Observações: Esta aula se alinha à habilidade EF89LP31, da BNCC (BRASIL, 2017), que corresponde a analisar e a utilizar a modalização epistêmica, isto é, os modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2021.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**. Trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2018.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

NEVES, M. H. M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, S. **Práticas de leitura:** 150 ideias para despertar o interesse dos alunos. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

5.6 O USO DE MODALIZADORES EM REPORTAGENS: TEXTO EM LACUNAS

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdo: Modalização do discurso

Duração: 2 aulas de 50min

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivos: compreender que existem expressões que indicam o julgamento que fazemos das coisas. Perceber que algumas delas construímos usando adjetivos, outras em tom afirmativo, por meio de verbos no indicativo. Reconhecer o emprego da modalização epistêmica. Estimular a leitura de reportagens na versão *web*. Compreender os sentidos globais do texto.

Materiais necessários: *Datashow* ou multimídia, internet para acessar a reportagem “TI Sufoco Passageiros enfrentam desafios diários para atravessar o Grande Recife de ônibus” – ou sua versão impressa –, notebook, caderno, lápis, caneta, cola, cópias dos textos, palavras coloridas, quadro e piloto.

Primeira etapa – Sugerimos iniciar a aula com uma atividade que motive a turma para as leituras subsequentes. Então, será um momento de pré-leitura. Para tanto, você precisa preparar, previamente, papéis coloridos contendo expressões modalizadoras. Apresentamos, a seguir, um modelo como sugestão:

Infelizmente	Possivelmente	Provavelmente
É possível	É provável	Talvez
ótimas	maravilhosas	fabulosas
é certo	certamente	com certeza
geralmente	habitualmente	regularmente
Infelizmente	Sinceramente	Lamentavelmente
excessiva	absurda	exagerada

É necessário	É preciso	É fundamental
boa	prática	útil
acredito	acho	penso
ruim	prejudicial	problemática

Passo 1 – Organize a sala em semicírculo. Entregue aos alunos os papéis com as palavras. Depois, selecione algumas dessas expressões, mostrando-as gradativamente para a turma e fazendo perguntas relacionadas a cada termo mostrado, de modo a problematizá-los. Esta ação será dialogada e expositiva. Por exemplo, caso inicie apresentando, no papel, a expressão “com certeza”, você poderá questionar:

- Em que situação falamos “com certeza”?
- Quando não a usamos, existe outra palavra semelhante para substituí-la?
- Quando não estamos certos de algo, o que dizemos?

Use o mesmo caminho com as outras palavras escolhidas. A expectativa é de que, durante essa etapa, os discentes acionem seus conhecimentos prévios e contribuam para a discussão, informando termos sinônimos ou expressões que eles utilizam no cotidiano.

Passo 2 – Distribua textos em letras grandes com espaços em branco. Informe que os estudantes precisam completar esses vazios colando as expressões que receberam. Abaixo, disponibilizamos um modelo de texto como sugestão para essa etapa.

Sugestão de texto para a atividade de preencher as lacunas

Quem não nasceu nos anos 80, _____ não sabe como era a vida antes da internet. _____ que tente imaginar como eram as _____ brincadeiras, mas _____ não faz ideia de que, _____ à tarde, íamos à rua para brincar

e conversar com os amigos. Era uma _____
jogar pião, empinar pipa, pular amarelinha.

_____, hoje as crianças e jovens usam de forma _____ as redes sociais, aplicativos e jogos. Isso tem facilitado o surgimento de sintomas de depressão, ansiedade e isolamento.

_____ acompanhar o uso que os filhos estão fazendo da internet e administrar o tempo que eles gastam no digital. Incentivá-los às atividades esportivas e momentos de lazer em espaços abertos.

A internet pode ser _____ em diversas situações, mas para quem não sabe usar, eu _____ que pode ser _____.

Passo 3 – Explique que é necessário observar se as expressões se encaixam de maneira coerente no enunciado.

Passo 4: Finalizada a atividade, peça para que os estudantes leiam os seus textos, apresentando-os à turma. Após a escuta, dialogue com eles, orientando-os sobre alguns aspectos a partir da atividade efetuada.

- Comente que, de acordo com as escolhas que eles fizeram, cada texto pode expressar perspectivas diferentes.
- Ao comunicar, escolhamos, de maneira consciente, usar expressões que transmitam sentido de descontentamento, certeza, dúvida, aprovação, negação, quando queremos enfatizar o nosso ponto de vista, emitir um comentário ou mesmo indicar a opinião de outra pessoa.

- Tal ocorrência pode ser observada também nos textos que circulam na mídia, nas redes sociais, em livros.

Tenha em mente que os termos modalizadores podem reportar ao discurso do outro (KOCH, 2018b); podem afirmar ou negar algo, mostrando a responsabilidade do falante sobre o enunciado; podem indicar uma possibilidade, não se comprometendo integralmente com o dito (CASTILHO, 2010). Modalizadores epistêmicos revelam sentido de conhecimento e crença (NEVES, 2011).

Com a conclusão dessa etapa, espera-se que os alunos compreendam que escolhemos usar cada termo numa situação específica para ressaltar nosso pensamento, expor uma opinião ou elucidar como nos sentimos.

Segunda etapa: passo 1 – Para este momento, mantenha a sala em formato de U. Projete a reportagem “TI Sufoco: Passageiros enfrentam desafios diários para atravessar o grande Recife de Ônibus”. Distribua aos alunos cópias da versão impressa desse material.

Dispomos a versão impressa desse texto, ao final desta seção, como apoio para o professor.

Passo 2 – Antes de iniciar a leitura, reforce oralmente que há situações em que emitimos algum juízo de valor. Para tanto, elegemos determinadas palavras para indicar o que pensamos ou sentimos. Portanto, essas expressões podem manifestar um sentido positivo ou negativo relacionado a pessoas, objetos, situações, lugares etc.

Passo 3 – Explique aos estudantes que eles perceberão esses enunciados a partir da leitura do texto. Faça uma leitura compartilhada e, por meio do diálogo, indique algumas ocorrências no texto. Ressalte o valor que tais expressões apresentam para os enunciados dos quais participam. Teça comentários, também, apontando aspectos característicos da reportagem hipermídia, como vídeos, imagens e hiperlinks que ajudam a reforçar as ideias apresentadas no texto.

O objetivo desse momento é que os alunos, ao lerem a reportagem, observem que os enunciados são assegurados por determinadas expressões modalizadoras revelam julgamentos e comentários com sentido negativo ou crítico.

Passo 4 – Finalizada a leitura, você pode exemplificar, em slides, expressões modalizadoras que têm sentido de certeza, dúvida, possibilidade, apreciação, análise. Seguem sugestão de alguns exemplos para os slides:

- Expressões modalizadores de certeza, dúvida e possibilidade:
 - (13) É certo que, certamente, com certeza, é claro, estou certo de, tenho certeza de.
 - (14) Talvez, acho, parece que, é possível que, pode ser, pode, deve ser.
- Expressões modalizadoras que expressam ideia de apreciação e análise:
 - (15) Felizmente, lamentavelmente, sinceramente, infelizmente, ainda bem que.

Passo 5 – Após esse momento, informe aos discentes que eles realizarão uma atividade de análise partindo da reportagem lida e lhes entregue a ficha com o exercício.

Esta atividade justifica-se por ser complementar à leitura do texto, reforçando as discussões sobre o conteúdo e permitindo que o aluno reflita sobre as suas escolhas vocabulares nas produções orais e escritas.

Modelo de atividade proposta para esta etapa:

Atividade de análise e reescrita
2) Reescreva os enunciados, abaixo, extraídos da reportagem lida, modificando os sentidos pelos valores indicados nos parênteses.
A) “Aproveitaram o Galo da Madrugada e empurraram na goela da gente o que eles queriam. A qualidade é péssima, [...]” (apreciação positiva)
B) “‘Difícil? É impossível entrar nesse ônibus’, afirma um passageiro, [...]” (possibilidade)
C) “Desisti, com certeza. O ônibus lotado. Fica todo tipo de pessoa e não dão lugar ao idoso”, reclama. (dúvida)
D) “O sol é muito quente, aqui não tem proteção nenhuma e a espera é árdua. Você se aventura na porta, pendurada ou espera. Os ônibus saem transbordando de gente, [...]” (possibilidade)
E) “Os ônibus sempre ‘queimam’ a parada daqui do bairro. O T.I. Igarassu/Dantas Barreto é o campeão. E a gente perde horário de trabalho por conta disso”, reclama Rosemira (certeza)
F) “Dentro do terminal é outro aperreio. Faz 15 dias que a minha amiga prendeu o braço na porta do ônibus por conta da lotação. Fui ajudar ela e machuquei o dedo” (apreciação negativa)

Passo 6 – Dialogue com a turma sobre a atividade, atentando para a mudança de sentido nas falas. Os enunciados foram extraídos da reportagem lida, então estimule o aluno a se voltar

para o texto. Comente que as imagens ajudam a reforçar essas alegações. Faça explicações, por exemplo, falando sobre a situação do idoso. Por que ele fez tal comentário? Após subir no coletivo, ele conseguiu fazer o seu percurso? Houve algum impedimento? O que você diria nesta situação? Remeta às fotos, já que elas ajudam a construir todo o contexto. Uma delas mostra esse senhor na fila aglomerada, antes de subir no transporte, e a outra revela que, quando ele teve acesso ao transporte, não passou da porta, pois esta nem fechou, o que o fez embarcar no aperto.

Você pode fazer referência às alternativas iniciais e ter em mente os seguintes aspectos: na declaração A), constatamos um julgamento negativo relacionado ao transporte público: “A qualidade é péssima”. Vemos que o enunciado foi modalizado utilizando-se o indicativo “é” e marcado pelo adjetivo “péssima”, deixando clara a insatisfação do falante. Em Castilho (2010), lemos que há construções que expõem uma maior adesão do locutor relacionado ao conteúdo do enunciado.

Um movimento semelhante ocorre na alternativa C), quando um usuário idoso informa: “Desisti, com certeza. O ônibus lotado. Fica todo tipo de pessoa e não dão lugar ao idoso”, reclama”. Essa declaração é muito interessante, porque além de demonstrar o sentimento de revolta do idoso através da forma verbal indicativa “desisti” e da expressão adverbial de afirmação “com certeza”, há a confirmação do repórter sobre quem produziu o relato, quando usa a forma verbal “reclama”.

Já em B), quando declara “Difícil? É impossível entrar nesse ônibus”, o sujeito faz uma afirmação de acordo com a sua crença de não haver possibilidade de embarcar no transporte. Ancorados em Castilho (2010), podemos dizer que o falante acredita veementemente nessa possibilidade. Por isso, faz o relato usando o adjetivo “difícil” e a expressão adverbial “é impossível”. De modo semelhante, observamos em Neves (2011), os sentidos de “necessário” e “possível” são epistêmicos, visto que estão voltados à crença do falante na veracidade do foi dito.

Observações: Esta aula, além de enfatizar o uso da modalização, estimula a leitura e permite uma reflexão ao tentar completar o texto em lacunas e ao construir outra versão para as afirmações na atividade de reescrita. Também procura mostrar aspectos da reportagem no suporte digital. Está, ainda, alinhada à habilidade EF89LP16, da BNCC (2017), que corresponde a analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, advérbios, orações adjetivas e adverbiais etc. Assim, é possível perceber a apreciação ideológica dos fatos noticiados e as posições implícitas ou assumidas. Salientamos que o

planejamento foi pensado para 2 aulas de 50min, mas que é de caráter flexível, podendo ser modificado de acordo com as necessidades do professor.

Texto sugerido para leitura na segunda etapa da aula:

TI Sufoco: passageiros enfrentam desafios diários para atravessar o Grande Recife de ônibus

Quase 2 milhões de passageiros utilizam o transporte público na Região Metropolitana diariamente. Série de reportagens mostra o percurso dessas pessoas.

Por Wagner Sarmiento e Thiago Augusto, TV Globo

18/03/2019 08h20 Atualizado há um ano



Quase 2 milhões de passageiros andam de ônibus todos os dias na Região Metropolitana

Quase 2 milhões de passageiros. Mais de 2,7 mil ônibus de 400 linhas diferentes, que realizam, todos os dias, mais de 25 mil viagens. Em toda a Região Metropolitana do **Recife**, são 26 terminais integrados, que levam o pernambucano ao trabalho, ao médico, à escola, ao custo de uma única passagem. E qual o custo humano para quem depende do transporte público? **(Veja vídeo acima)**

O desafio diário dessas pessoas é o que a **TV Globo** e o **G1** mostram, desta segunda (18) até a próxima sexta-feira (22), na série de reportagens TI Sufoco.



Terminal Integrado Pelópidas Silveira, em Paulista, no Grande Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

Foram cinco dias de peregrinação por nove terminais integrados. Vinte ônibus que rodaram por sete municípios do Grande Recife, em trajetos diversos, nos horários de pico. Experiências que, para a população da Região Metropolitana, são rotina.

A superlotação, o calor, as "queimas" de parada, a falta de educação, os problemas de infraestrutura fazem parte da realidade, que continua após o **aumento de 7,07% na tarifa**,

aprovado no último dia 28 de fevereiro pelo Conselho Superior de Transporte Metropolitano (CSTM) e homologado pela Agência Reguladora de Pernambuco (Arpe).



Passageira sinaliza para ônibus, que passa direto pela parada, no Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

Dentro de um ônibus T.I. Pelópidas/T.I. Macaxeira cheio de gente, sem ar-condicionado, perto das 8h, flagramos um passageiro passando mal. Acuado e sem conseguir respirar, implorava para o motorista abrir a porta e ele conseguir descer – pouco importa se perto ou longe de seu destino. “Por favor, 'motô”, gritava, abafado pela multidão com quem dividia sua via crúcis.

“Aproveitaram o Galo da Madrugada e empurraram na goela da gente o que eles queriam. A qualidade é péssima”, critica o agente penitenciário Cláudio Francisco, que pega oito ônibus diariamente – quatro na ida ao trabalho e quatro na volta. Cláudio, que reside no bairro do Curado 4, em Jaboatão, trabalha no Centro de Observação e Triagem Professor Everardo Luna (Cotel), no município de [Abreu e Lima](#).



Passageiros seguem viagem na escada do ônibus, junto à porta, e relatam que super lotação é habitual nos coletivos que cruzam o Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

“Difícil? É impossível entrar nesse ônibus”, afirma um passageiro, entre a revolta e a resignação, após não conseguir embarcar em um coletivo da linha T.I. Pelópidas/T.I. Macaxeira, no Terminal Integrado Pelópidas Silveira, em [Paulista](#).

Um idoso, dois metros adiante, lamentava que a área reservada a pessoas mais velhas, gestantes e deficientes físicos era ocupada por todo tipo de passageiro. “Os mais fortes entram primeiro. Não adianta. Ainda ficam zombando”, diz.

O aposentado Ronaldo Mota de Arruda até embarcou, no aperto, a porta amassando suas costas. Alguns minutos depois, reapareceu na mesma parada: “Desisti, com certeza. O ônibus lotado. Fica todo tipo de pessoa e não dão lugar ao idoso”, reclama.



Porta fecha em cima de idoso, que segue viagem na escada, no Grande Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

Os idosos estão entre os que mais sofrem com a superlotação dos ônibus. E, apesar do cansaço, transformam a experiência em resiliência. “Quem não quer sofrer nasce morto”, ensina Sebastião do Nascimento, 76 anos, enquanto se protegia do sol com um pequeno pedaço de papel.

As filas dos terminais integrados são um desfile de sombrinhas, livros e pastas de quem tenta evitar os raios solares. As plataformas, embora cobertas, são estreitas. Não livram os passageiros do sol e da chuva.

“O sol é muito quente, aqui não tem proteção nenhuma e a espera é árdua. Você se aventura na porta, pendurada ou espera. Os ônibus saem transbordando de gente”, conta a cozinheira Joseane de Lima, que gasta quatro horas no transporte público todo dia.



Tumulto para conseguir entrar em ônibus dentro de terminal integrado da Região Metropolitana do Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

Se a situação é difícil nos terminais integrados, não é muito diferente nos pontos de ônibus. Em Abreu e Lima, é comum ver os ônibus passando superlotados e “queimando” as paradas ao longo da BR-101.

“Todos os dias perco dois ou três ônibus. Eu já saio de casa meia hora antes do horário que deveria sair porque sei que terei problemas com os ônibus que queimam [passam direto pela] parada”, relata a estudante Bruna Patrícia, que estuda no Derby, área central do Recife, e aguarda o coletivo próximo ao mercado municipal.

A empregada doméstica Rosemira Maria mora em Arthur Lundgren, Paulista. E compartilha do mesmo sufoco. “Os ônibus sempre ‘queimam’ a parada daqui do bairro. O T.I. Igarassu/Dantas Barreto é o campeão. E a gente perde horário de trabalho por conta disso”, reclama Rosemira, que trabalha em Boa Viagem e precisa pegar todos os dias a linha PE-15/Boa Viagem.

“Dentro do terminal é outro aperseio. Faz 15 dias que a minha amiga prendeu o braço na porta do ônibus por conta da lotação. Fui ajudar ela e machuquei o dedo”, conta.

Fonte: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/03/18/ti-sufoco-passageiros-enfrentam-desafios-diaros-para-atravesar-o-grande-recife-de-onibus.ghml>

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2021.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I V. **Introdução à linguística textual**. Trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2018b.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

NEVES, M. H. M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

5.7 PRODUZINDO UMA REPORTAGEM

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdo: Produção de gênero textual

Duração: 2 aulas de 50min

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivos: empregar conceitos apreendidos durante as aulas. Produzir uma reportagem em vídeo, escrita ou em áudio (*podcast*). Exercitar a oralidade, a leitura e a produção escrita durante a realização da atividade. Trabalhar de modo colaborativo com a equipe.

Recursos: *Datashow* ou multimídia, internet, cópias da reportagem “TI Sufoco: passageiros precisam de quatro ônibus para ir de Camaragibe até a UFPE”, fichas do roteiro, notebook, caderno, lápis, caneta, borracha, quadro e piloto.

Esta aula permite refletir sobre a atividade de produção escrita e considera fundamental a execução de algumas ações para que esse trabalho ocorra. Em Silva e Leal (2007, p. 29), vemos que “a produção de textos é uma atividade não somente cognitiva, mas também social. Em outras palavras, considera-se, nessa discussão, de um lado, as condições de produção dos textos e, de outro, os processos cognitivos envolvidos nessa atividade”. Assim, salientamos que esta proposta compreende a produção textual, seja oral, seja escrita, como um processo que agrega as tarefas de planejar, de construir um roteiro, de pesquisar, de avaliar, de pensar no tipo do suporte a ser utilizado. Desse modo, desafia o aluno quanto ao seu conhecimento e possibilita que ele adquira autonomia, podendo atuar criticamente diante das questões sociais,

principalmente as que envolvem a sua comunidade. Para mais, a atividade está alinhada à habilidade EF89LP08, da BNCC (2017), que se relaciona à ação de planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade). Esta aula procurou atender aos seguintes pontos:

- Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores (KOCH; ELIAS, 2009);
- A recepção do público para o qual escrevemos precisa ser levada em conta. Koch e Elias (2009) pontuam que, no texto escrito, o processo de coprodução dar-se-á em torno das perspectivas do leitor;
- Todo aquele que produz um texto oral ou escrito o faz a partir de um lugar social;
- O gênero observa o contexto de produção e atende à intenção pretendida?
- O suporte: em que meio comunicativo a produção será veiculada?
- Esse texto apresenta que função social?

Primeira etapa: passo 1 – Inicie a atividade dispondo a sala em semicírculo. O momento será uma introdução à leitura, porém expositivo. Comece com uma pergunta-chave: por que assistimos a telejornais? Motive os alunos à resposta, dialogue com eles. Na sequência, você pode lançar outras perguntas. Seleccionamos, abaixo, breves sugestões:

1. Vocês leem jornais ou sites de notícias?
2. As notícias são necessárias para quê?
3. Elas têm foco num público específico?

Passo 2 – É importante interagir com a turma à medida que forem expondo seus comentários. Depois disso, organize os alunos em grupos de 5 ou 6 integrantes. Explique que será trabalhada uma temática social, a do transporte público.

Passo 3 – Após ouvir as respostas, informe aos alunos que eles terão a oportunidade de ser jornalista por um dia e que produzirão suas próprias reportagens. Os estudantes poderão escolher uma dentre as reportagens abordadas nas aulas e adotá-la como apoio para a composição da atividade. Eles poderão optar por qualquer formato: escrito, oral, *podcast*, vídeo. Informe isto a eles.

A finalidade desse momento é incentivar os alunos a produzirem textos informativos e levá-los a refletir sobre a importância da informação nos meios comunicativos.

Passo 4 – Faça uma pergunta para reflexão: como produzir uma reportagem? Escute as respostas e lhes diga que precisarão revisar aspectos da reportagem. Apresente um slide contendo as seguintes perguntas: o que devemos falar? Para quem? Qual o objetivo? A linguagem utilizada é formal ou informal? Para responder a essas questões, você pode projetar uma das reportagens como subsídio. Aqui sugerimos “TI Sufoco: passageiros precisam de quatro ônibus para ir de Camaragibe até a UFPE”. Apresentamos a versão impressa desse texto para o professor no final desta seção.

O objetivo desse momento é revisar as propriedades do gênero a partir da própria reportagem, de modo a subsidiar os estudantes para a produção textual. Espera-se que, em todo o percurso, sejam ativados os conhecimentos prévios e as experiências adquiridas com base nas aulas.

Passo 5 – Entregue uma cópia da versão impressa da reportagem a cada aluno. Em seguida, efetue uma leitura compartilhada e, com base no texto, comente sobre as perguntas do slide, mostre-as para eles, faça alusão às características trabalhadas em aulas anteriores. É importante salientar que o gênero reportagem circula tanto em meio impresso quanto em meio digital e traz informações detalhadas de acontecimentos, por isso pode conter entrevista, vídeos, gráficos e imagens para interagir com o leitor.

A expectativa é de que a leitura e a exposição ativem os conhecimentos do alunado, para que tenham comentários a partir de aspectos já vistos anteriormente.

Segunda etapa: passo 1 – Após a exposição dialogada, explique aos alunos a importância de se ter um roteiro para a execução da atividade. Entregue aos grupos a cópia da ficha de orientação, depois converse com eles, sinalizando as informações dessa ficha. A seguir, apresentamos ao professor o modelo que elaboramos:

Atividade - Repórter por um dia
Roteiro para produção da Reportagem

<p>Para refletir:</p> <p>O que é interessante pesquisar e aprender sobre o tema proposto? Quais aspectos ou problemas vinculados ao tema serão abordados?</p>
<p>É necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir qual será o suporte da reportagem. Pensar se ela será divulgada em vídeo, via impressa, em áudio/<i>podcast</i>. • Elaborar questões que orientem as investigações. • Selecionar fontes de pesquisa que tenham maior conhecimento do assunto. • Estar atento aos questionamentos para a elaboração das informações: onde ocorreu? Como? Quando?
<p>Para organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deve conter título, subtítulo e nome dos responsáveis pela elaboração. • Se a reportagem for em áudio, é imprescindível um roteiro para as informações. • Definir quais modalidades farão parte de sua reportagem: fotos, vídeos, entrevista, imagens, gráficos. • Organizar as informações que se pretende passar. • Inserir legendas nas fotos e vídeos.
<p>Sugestão aos grupos:</p> <p>O grupo pode definir as tarefas: quais integrantes ficarão a cargo da redação? Quais realizarão as pesquisas e entrevistas? Quem será responsável pelo visual (imagens, fotos, vídeo), no caso da reportagem escrita e audiovisual?</p> <p>Fazer a edição das informações, sempre estando atento à linguagem utilizada.</p> <p>Preparar o entrevistado antes, informando-lhe o tempo de entrevista e anotando o nome e a profissão.</p>

Passo 2 – Informe que as produções feitas serão apresentadas em um evento chamado “A Voz do Povo”, que será aberto às turmas. Aconselhe os alunos durante o desenvolvimento da atividade. Oriente-os quanto aos fatores descritos no roteiro.

Segundo Silva e Melo (2007, p. 35, grifo dos autores), “[...] os alunos *também* podem e devem escrever para atender a finalidades diversas e se comunicar com interlocutores também diversos, em situações de interação comunicativa contextualizadas”. Considerando esse fator, salientamos que as situações de produção nas aulas de LP, sejam escritas, sejam orais, possibilitam aos estudantes o exercício de seus conhecimentos, motivando-os a ter mais autonomia.

Observações: Afinal, para que produzimos textos? Utilizamos a produção oral e/ou a escrita em várias situações e com finalidades distintas: às vezes, para fazer uma autoavaliação; às

vezes, para sistematizar informações e estudos, apresentar seminários; em outros casos, e mais recorrentemente, para interação. Então, elaboramos e-mails, conversamos nas redes sociais. Sob essa ótica, esta aula permite que aluno a reflita sobre esse aspecto, possibilitando que ele opere com os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores. Consequentemente, oportuniza o exercício de uma postura mais ativa e reflexiva no trato com as questões sociais.

Aula 6 – Texto proposto para leitura

TI Sufoco: passageiros precisam de quatro ônibus para ir de Camaragibe até a UFPE

Para pagar apenas uma passagem, é necessário passar por três terminais integrados. Série mostra o desafio diário de atravessar o Grande Recife.

Por Thiago Augusto, TV Globo

20/03/2019 07h00 Atualizado há um ano



TI Sufoco: viagem de Camaragibe para UFPE passa por três terminais

Como é sair de Camaragibe e chegar na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na Cidade Universitária, na Zona Oeste do **Recife**, de ônibus? O TI Sufoco mostra, nesta quarta-feira (20), o que passa quem depende do transporte público e do Terminal Integrado para fazer o percurso. A viagem é longa: são quatro ônibus, três terminais integrados e mais de duas horas para fazer o trajeto. **(Veja vídeo acima)**

(Série TI Sufoco mostra o desafio diário de quem precisa utilizar o transporte público no Grande Recife. São 26 terminais integrados, que levam o pernambucano ao trabalho, à escola, ao custo de uma única passagem. E qual o custo humano para quem depende do transporte público?)



TI Sufoco: percurso começa na Rua Arapongas, no bairro Viana, em Camaragibe — Foto: Reprodução/TV Globo
Começamos a nossa viagem às 6h10, na Rua Arapongas, no bairro Viana, em Camaragibe. A parada de ônibus estava praticamente vazia - apenas uma mulher esperando. Cinco minutos depois, com a chegada do micro-ônibus da linha TI Cosme e Damião/TI Camaragibe, outros passageiros chegaram.

Apesar de o coletivo ser menor, a viagem foi tranquila e durou apenas cinco minutos, chegando ao Terminal Cosme e Damião às 6h15. O TI, que recebe 15 mil passageiros por dia, também faz integração com o metrô. No local, a espera para seguir para Camaragibe foi mais demorada - cerca de 20 minutos. Lá, o ônibus saiu cheio, um contraponto à tranquilidade do primeiro coletivo que pegamos.

"Para sair do bairro de Viana é muito tranquilo, mas quando chegamos aqui em Cosme e Damião e seguimos para outro local, já começamos a enfrentar ônibus cheios", contou a estudante Maria Eduarda.



TI Sufoco: chegada ao TI Camaragibe acontece às 6h50 — Foto: Reprodução/TV Globo

O ônibus chegou no Terminal de Camaragibe às 6h50. O TI é maior do que o anterior e, por dia, cerca de 40 mil passageiros passam pelo local. Uma das linhas mais movimentadas do terminal é a que segue para a Integração da Macaxeira, na Zona Norte do Recife.

O primeiro ônibus saiu lotado, às 7h07. Menos de cinco minutos depois, um segundo ônibus se aproximou, mas também saiu lotado. Depois de 25 minutos na fila, subimos no terceiro ônibus da Linha TI Camaragibe/ TI Macaxeira.

"Isso aqui ainda é pouco. Tem dia que vai tão lotado, tão lotado, que até a porta vai forçada. É um absurdo. Como é que um ônibus já sai do terminal lotado? Quem pega ele mais na frente, já sofre em pé", disse o estudante Júlio Francisco.



Fila para pegar ônibus que sai do TI Camaragibe e segue para o TI Macaxeira é extensa — Foto: Reprodução/TV Globo

Desembarcamos no Terminal da Macaxeira às 7h55. O TI é o maior de todos que passamos e recebe 60 mil passageiros por dia. O ônibus que passa na UFPE é o Barro Macaxeira/BR-101. Quando chegamos, a fila era enorme. No final dela, encontramos Raisseli Laís, que contou sua odisséia até chegar à universidade

"O trabalhador, o estudante, tem que acordar várias horas antes para poder ir ao seu compromisso. É um percurso enorme, num transporte público de má qualidade. O transporte não é bom e a passagem ainda aumentou", comentou a estudante de Serviço Social se referindo ao aumento de 7,07% aprovado em 28 de fevereiro.



Chegada ao TI da Macaxeira acontece pouco antes das 8h — Foto: Reprodução/TV Globo

Ainda no ônibus Barro/Macaxeira, encontramos a analista de licitação, Ana Gabriela, que contou que o sufoco dela começou bem antes daquele ônibus. "Peguei um ônibus para o Terminal de Pelópidas Silveira. De lá, peguei para Macaxeira, mas o meu ônibus quebrou na BR, na chuva. Mais de duas horas de viagem para chegar e ir em pé", pontuou.

"Geralmente, eu pego bem mais lotado que isso aqui. Agora, pagamos uma passagem cara, quase cinco reais, num ônibus lotado, que vive quebrando e não tem ar-condicionado", acrescentou Ana Gabriela.



No TI Macaxeira, filas se multiplicam por volta das 8h — Foto: Reprodução/TV Globo

Às 8h35, nos aproximamos do nosso destino, a UFPE, e a estudante que Raisseli, que encontramos no Terminal da Macaxeira, nos relata que chegou mais uma vez atrasada para a aula.

"Eu tenho que chegar antes das 8h, mas nunca consigo. O fluxo do trânsito é muito intenso e mesmo essa linha (Macaxeira/BR-101) sendo mais rápida que a linha Barro/ Várzea eu não consigo chegar no horário", contou.



TI Sufoco: após mais de duas horas de viagem, reportagem consegue chegar até o final do percurso — Foto: Reprodução/TV Globo

Fonte: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/03/20/ti-sufoco-passageiros-precisam-de-quatro-onibus-para-sair-de-camaragibe-e-chegar-ate-a-ufpe.ghtml>

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, A.; MELO, K. L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021

SILVA, S. **Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

5.8 A VOZ DO POVO

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdo: Exposição oral - apresentação

Duração: 2 aulas de 50min

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Esta aula é um momento de exposição oral das produções feitas pelos alunos. Portanto, possui como **objetivo** central informar as ações realizadas durante as aulas e apresentar as reportagens produzidas pelos alunos.

Recursos: *Datashow* ou multimídia, notebook, internet, cópias das reportagens impressas, som, amplificador, microfone, cartolina, barbante, malha, cartazes, *banner* e TNT.

Contextualização:

Sugerimos que planeje um momento diferente. Para isso, escolha um espaço amplo, como o pátio ou o auditório da escola. O objetivo é socializar com alunos de outras turmas e com professores as reportagens produzidas pelos alunos do 9º ano.

Passo 1 – Dê um nome para esse evento. Aqui, intitulamos de “A Voz do Povo”. Crie um roteiro prévio, pois é fundamental ter um planejamento.

Passo 2 – Informe à gestão da escola sobre a programação, acorde o horário do evento. Monte cartazes criativos em que constem a data, o horário e o título do evento. Exponha-os em locais visíveis, como corredores e pátio da escola. Nossa sugestão é de que tudo esteja relacionado ao tema do evento. Você pode usar imagens de megafones antigos, autofalantes retrô e/ou imagens de jornais e manchetes.

Passo 3 – Solicite a participação dos alunos na organização da programação. Eles podem ajudar nas áreas com as quais tiverem afinidade: checagem de equipamentos, seleção de músicas, elaboração de lembrancinhas, recepção de convidados, cuidado com a ornamentação do local, ajuda na abertura ou na apresentação do programa. A BNCC (2017) apresenta como uma de suas competências gerais a seguinte:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BASIL, 2017, p. 9)

Monte equipes, defina uma responsabilidade para cada grupo. É importante o envolvimento dos alunos, pois eles se sentem motivados e valorizam mais o que está sendo preparado. Conforme a BNCC (2017), é necessário fomentar situações em que os estudantes realizem ações mais colaborativas e se organizem com base em suas preferências e aptidões. Desse modo, o professor estará favorecendo o protagonismo do estudante.

Passo 4 – Para a decoração, você pode colocar um *banner* contendo um mosaico de colagens de jornais e revistas, com o nome do evento em destaque. No interior do local, podem decorar com faixas de malhas ou TNT em cores escuras. Pode haver paredes com barbantes e pregadores de madeira para pendurar as reportagens impressas. Estas são apenas sugestões de ornamentação; o professor pode organizar do modo que julgar mais viável para o seu contexto escolar.

Passo 5 – Elabore um roteiro para a programação. Você pode abrir o evento explicando como foram realizadas as aulas ou oficinas. Pode projetar imagens do que foi realizado nos encontros. Os trabalhos podem ser apresentados por categoria: *podcasts*, reportagens impressas, vídeo/reportagens. Ainda, pode ser pertinente convidar estudantes, durante as amostras, para relatar como foi a experiência.

Observações: Por que realizar um evento de exposição? Há várias razões relevantes: primeiro, para tornar essas produções conhecidas pela escola; segundo, para valorizar os trabalhos dos alunos; firmar o conhecimento adquirido nas aulas; trabalhar a oralidade; incentivar o desenvolvimento de uma postura ativa; promover o trabalho colaborativo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, S. **Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

SILVA, A.; MELO, K. L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo interacional é o local onde o texto se constrói. De que forma? Através de nossas trocas comunicativas, em nossos atos de fala. Então, podemos dizer que agimos e interagimos por meio de textos. Dessa forma, ao constituirmos o nosso texto, também somos coparticipantes do discurso do outro, realizando, assim, um processo dialógico, conforme defendido por Bakhtin (1997) e comentado neste estudo. Concordando com esta compreensão, reconhecemos, nesta pesquisa, a leitura como uma atividade de construção e de reelaboração de significados, sendo o texto um fator atuante na construção do conhecimento. Consideramos, ainda, o caminho de interação autor-texto-leitor, relação postulada por Koch e Elias (2018), pois entendemos que, para haver construção de sentidos, participam, de forma precípua, os conhecimentos prévios do interlocutor, as circunstâncias em que o texto foi ou está sendo produzido, os fatores ideológicos envolvidos e os aspectos sociais.

Mediante essa asserção, podemos dizer que a atividade de leitura é uma ponte para outra perspectiva de mundo, uma porta de acesso para que o indivíduo reconheça a sua identidade e se compreenda como participante das práticas sociais. Nesse sentido, reafirmamos a importância do desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Portanto, é indispensável o trabalho com a leitura nas aulas de LP. Durante todo o trajeto de nosso trabalho, estivemos em constante reflexão e mesmo de autoavaliação de nossas práticas, de maneira que a imagem do aluno e a preocupação com sua aprendizagem estiveram constantemente em nossa mente.

No tocante a essa compreensão, reiteramos que é necessário o trabalho com o gênero textual reportagem, em razão do enfoque que esta confere aos problemas sociais, do modo como detalha as ocorrências e da forma de argumentar. Estes fatores contribuem para despertar a consciência do aluno, a fim de que ele compreenda questões da sua comunidade. Além disso, a prática da leitura subsidiará as fases necessárias à sua formação educacional e cidadã. No entanto, motivar a ler não é tarefa fácil. Os estudantes precisam entender que o ato de ler é um exercício contínuo, pois como alude Solé (1998), lemos por razões diversas, às vezes para obter informações, para passar uma instrução, para revisar algo, e em outras situações lemos por prazer. As crianças e jovens necessitam ter em mente que estamos o tempo todo lidando com textos seja na praça de alimentação do *shopping* para escolher um *fast food*, seja para pesquisar a configuração de um novo *smartphone*, ou ainda para acompanhar as legendas de um filme ou série. O nosso objetivo de leitura é o que determina o caminho que adotamos.

Diante disso, salientamos que eleger a reportagem como gênero-campo de nossa pesquisa, sobretudo a que possui perfil hipermídia, não foi uma escolha aleatória, mas pensada e intencional, visto que a nossa sociedade é bombardeada por notícias de todas as espécies. Ademais, a internet contribui para a disseminação de informações tanto verdadeiras quanto não confiáveis, a exemplo das *fake news*. Nossos estudantes absorvem muito conteúdo da *web*, mas será que conseguem perceber as opiniões existentes nesses textos ou consomem tudo sem reflexão? Nossa preocupação inicial foi como fazê-los identificar o ponto de vista do outro através da leitura de gêneros que circulam na mídia. Então, a reportagem correspondeu satisfatoriamente ao propósito do nosso estudo. Nos textos, pudemos encontrar não apenas opiniões de pessoas entrevistadas acerca de um determinado assunto, mas também julgamentos realizados pelos repórteres. Tais enunciados são, muitas vezes, construídos de forma modalizada, geralmente atenuando as apreciações feitas; em algumas situações, deixando-as evidentes.

As bases teóricas que tomamos como apoio asseguraram nossa compreensão, pois forneceram o subsídio necessário ao desenvolvimento de nossa pesquisa. Sob as lentes do ERG, pudemos avaliar que os gêneros são criados por nós e adaptados conforme as nossas instâncias comunicativas. Outro aspecto importante é que são carregados de significados e estão a serviço da sociedade, ao mesmo tempo que exercem influência sobre esse coletivo. Mas de que modo isso ocorre? Podemos dizer que ocorre por uma ação linguística e cognitiva. Assim, reconhecemos e interpretamos os enquadres discursivos dados a essas estruturas. Alcançamos essa concepção a partir dos postulados de Bazerman (2009, 2011), Miller (2012) e Bakhtin (1997).

Toda essa dinâmica acima descrita foi possível observar na reportagem. Seu texto é elaborado sobre um fato ou um problema social, de modo a argumentar apontando, sobretudo, aspectos negativos ou positivos da situação. Por isso, direciona o olhar do leitor para esses fatores e os reforça com imagens, vídeos, links e hiperlinks que contenham o mesmo enquadre. Sob esse olhar, podemos afirmar que a linguagem utilizada em tal gênero e sua multissemiose atuam como ferramenta de transformação, pois intencionalmente provoca inquietação no leitor. Quanto ao estudo do texto, procuramos nos embasar nas concepções sociointeracionistas, porque acreditamos que o texto é constituído por meio de processos dialógicos, interativos. Logo, abordamos as perspectivas de Bakhtin (1997), Koch (2015), Koch e Elias (2018) e Marcuschi (2008) e os postulados fornecidos por Cavalcante (2020), cujo discurso concebe o texto como um evento comunicativo. Tal enquadre é verificado em estudos linguísticos atuais, também considerados aqui em nosso trabalho, uma vez que a perspectiva que defendemos se

aproxima desse delineamento. Nosso posicionamento enxerga o texto como local próprio para interação (KOCH; ELIAS, 2018), por entendermos que ele é construído, não acabado. Existe um processo de produção de significados e tudo provém de uma intenção.

Nos estudos sobre referenciação, vislumbramos o processo de construção e reconstrução de referentes, a forma como interpretamos e nomeamos as situações, as pessoas, os objetos. Para isso, nos apoiamos nos estudos de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante (2020), Custódio Filho (2011), Lima (2016) e outros. Por meio de seus conceitos, pudemos perceber e demonstrar, nas aulas elaboradas, como nos reportamos ao objeto de discurso e fazemos remissão a ele em nossas conversas, em nosso texto. A respeito da leitura, estivemos embasados em Koch e Elias (2018), Solé (1998), Kleiman (2011, 2016), Kleiman e Moraes (1999) e Ribeiro (2016).

No campo da Linguística textual, em particular nos estudos de Koch (2015, 2018b), Neves (2011), Castilho (2010) e Nascimento (2009, 2012, 2013), encontramos os postulados que fortaleceram o nosso olhar sobre o uso dos modalizadores. Nascimento (2009) os descreve como estratégias argumentativas; Nascimento (2012) assinala que o valor semântico de uma expressão modalizadora pode modificar de acordo com a finalidade e com o contexto em que for empregada; Neves (2011) defende que verbos indicativos, adjetivos, advérbios e outras estruturas podem assumir a função de modalizadores; Koch (2015) discorre sobre o grau de comprometimento do falante; Castilho (2010) alude às apreciações positivas ou negativas que podem ser feitas com as expressões adverbiais, expressando possibilidade, probabilidade em relação a algo. Assim, há julgamentos mais evidentes e outros mais moderados. Procuramos demonstrar todas essas asserções de forma didática nas propostas de aulas, assim como no manual de orientação ao professor.

No tocante à metodologia, optamos pelo prisma da pesquisa qualitativa. As aulas são de natureza interventiva, portanto todas são aplicáveis. Norteados pela pesquisa-ação, construímos as aulas sob dois aspectos cardinais: primeiro, a aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por meio da proposta da pesquisa; segundo, o auxílio a professores no desenvolvimento das ações pretendidas. Como atuantes na educação, pensamos nas dificuldades que encontramos para a realização de nossa didática. Isso posto, elaboramos aulas em formato de oficinas, considerando estratégias de leitura para o desdobramento das atividades – formato sugerido por Solé (1998). Ademais, optamos por compor um manual didático cuja finalidade é fornecer suporte aos professores de LP.

Acreditamos que este material se faz necessário e é profícuo às práticas em sala de aula, não apenas àquelas voltadas aos estudos da referenciação ou ao trato dos modalizadores

discursivos, mas também à multissemiose textual, ou o trabalho com gêneros multimodais, diversificando o campo de leitura dos alunos e demais práticas da linguagem. Percebemos que nossa proposta oportuniza momentos para que o estudante interaja em grupos, sinta-se desafiado por algumas tarefas, faça uso de seus conhecimentos prévios e aprenda a trabalhar levantando hipóteses. Desse modo, podem se perceber mais atuantes no ensino-aprendizagem.

Neste estudo, mostramos que a leitura de reportagens é frutífera nas aulas de língua materna, principalmente quando se propõe a averiguar questões concernentes ao discurso, como a presença da opinião no texto. Oportuniza, ainda, debates, jogos e atividades de produção escrita e de análise linguística. Vemos esta pesquisa como uma importante contribuição para o campo de ensino, pois é fruto de um intenso trabalho de leitura, investigação e análises. No entanto, não podemos deixar de sinalizar que mais trabalhos precisam ser desenvolvidos considerando esse gênero. Vemos ocorrer, eventualmente, a preferência por se desenvolver ações com outros gêneros considerados mais condensados, como: crônica, entrevista, carta ao leitor, artigo de opinião, notícia não por isso menos importantes, porém interpretados como mais práticos ao fazer didático.

Aproveitamos para pontuar que, durante o nosso percurso de leituras e pesquisas, verificamos a carência de trabalhos atuais que abordem a modalização do discurso, especialmente a epistêmica, que se volta a revelar uma avaliação em relação a algo. Diante disso, ressaltamos que é necessário o desenvolvimento de mais pesquisas que se debruçam sobre esse campo, porque poderão contribuir para as ações do professor nas aulas de língua materna.

Sabemos que há, ainda, muitos desafios a serem vencidos quando lidamos com o ensino da leitura. Sobretudo por atuarmos em rede pública, sabemos que outros fatores podem dificultar a realização de nossa metodologia: a falta de material de apoio, a escassez de formações condizentes com a área, a carência de estrutura tecnológica de qualidade dentro da escola, entre outros. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, reafirmamos que esta pesquisa foi necessária, porque colabora para a promoção de uma formação leitora mais consciente e significativa, aliada à didática do professor. Por fim, outro aspecto substancial é que este trabalho se apresenta como um potencial colaborador de pesquisas subsequentes que abarquem eixos teóricos do mesmo campo.

REFERÊNCIAS

- ADELINO, F. J. S.; NASCIMENTO, E. P. O funcionamento semântico-argumentativo da modalização epistêmica quase-asseverativa. **Revista do GELNE**, Natal, v. 20, n. 2, p. 98-110, 2018.
- ADELINO, F. J. S. **Na trilha dos modalizadores**: perscrutando os jogos argumentativos no gênero entrevista de seleção de emprego. 2016. 332f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- BACCIN, A. A reportagem no ambiente digital – da multimídia a hipermídia. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIBERJORNALISMO, 8., Campo Grande, 2017. **Anais [...]**. Campo Grande: UFMS, 2017. p. 1-20.
- BAKHTIN, M. O problema do texto. *In*: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, S.; SEIXAS, L. Jornalismo e dispositivos móveis: percepções, usos e tendências. *In*: BARBOSA, S.; MIELNICZUK, L. (org.). **Jornalismo e tecnologias móveis**. Covilhã: LabCom, 2013. p. 51-73.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERGAMO, A. Reportagem, memória e história no jornalismo brasileiro. **Mana** [on-line], v. 17, n. 2, p. 233-269, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 24 out. 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- CANAVILHAS, J. A reportagem hipermídia em revistas digitais móveis. *In*: CANAVILHAS, J.; SATUF, I. (org.). **Jornalismo para dispositivos móveis**. Produção, distribuição e consumo. Covilhã: Livros LabCom, 2015. p. 127-151.
- CANAVILHAS, J.; BACCIN, A. Contextualização de reportagens hipermídia: narrativa hipermídia e imersão. **Brazilian Journalism Research**, v. 11, n. 1, p. 10-27, 2015.
- CANAVILHAS, J. Hipertextualidade: novas arquiteturas noticiosas. *In*: CANAVILHAS, J. (org.). **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã: Livros LabCom, 2014. p. 3-24.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

CAVALCANTE, M. M.; VALDINAR, C. F.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1 ed. 5ª re. São Paulo: Contexto, 2020.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos Fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Manual da Redação**. 14. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

JORGE, T. M. **Mutação no jornalismo**: como a notícia chega à internet. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2013.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LAGE, N. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

- LAGE, N. **Linguagem jornalística**. São Paulo: Ática, 2001.
- LAGE, N. **Teoria e técnica do texto jornalístico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- LIMA, S. M. C. A construção de referentes em textos verbo-visuais: uma abordagem sociocognitiva. **ReVEL**, v.18, n. 1, p. 61-75, 2016.
- LIMA, S. M. C.; CAVALCANTE, M. M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. **ReVEL**, v. 13, n. 25, p. 295-315, 2015.
- LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento Digital: aspectos e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2017. p. 185-206.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, A. L.; DE LUCA, T. R. (org.). **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MATOS, J. G. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.
- MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MILLER, C. R. Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (org.). **Genre and the New Rhetoric**. Bristol: Taylor and Francis, 1994. p. 67-78.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos do discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52
- MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. **Ciência Da Informação**, v. 26, n. 2, p. 1-8, 1997.
- NASCIMENTO, E. P. A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., João Pessoa, 2006. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora Ideia, 2009. p. 1369-1376.
- NASCIMENTO, E. P. A modalização dos gêneros formulaicos: estratégias semântico-argumentativas. **ReVEL**, v. 1, n. 32, p. 9-19, 2013.
- NASCIMENTO, E. P. A modalização no ensino de Língua: contribuições para o ensino de leitura, análise linguística e produção textual no discurso de sala de aula, em contexto universitário. *In*: JORNADA NACIONAL DO GELNE, 14., Natal, 2012. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2012. p. 1-13.

- PEREIRA, A. S. S. A. **Funções discursivas dos processos anafóricos**: uma rediscussão dos critérios de análise. 2015. 192f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- PEREIRA, A. S. S. A. Letramentos e novos suportes de leitura e escrita. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital**: aspectos e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2017.
- RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital**: aspectos e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2017. p. 85-97.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SÁ, J. O. V. **Argumentação e processo referencial anafórico no anúncio publicitário de cosmético**. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- SAEPE. **Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental**. Disponível em: https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/resources/arquivos/matrizes/LP/EF_9.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.
- SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- SANTOS, M. F. O. A modalidade no discurso de sala de aula, em contexto universitário. **Revista do GELNE**, v. 2, n. 2, p. 1-5, 2000.
- SEIXAS, L. **Redefinindo os gêneros jornalísticos**: novos critérios de classificação. Covilhã: LabCom, 2009.
- SILVA, A.; MELO, K. L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.
- SILVA, F. O. **Formas e funções das introduções referenciais**. 2013. 127 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- SILVA, J. P. M.; CORTEZ, S. L. A (re)construção dos referentes em memes verbo-visuais. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 386-405, 2020.
- SILVA, S. **Práticas de leitura**: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, J. P. **Elementos de jornalismo impresso**. Porto: O Autor, 2001. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-de-jornalismo-impresso.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

STORRER, A. A coerência nos hipertextos. *In*: WIESER, H. P; KOCH, I. V. (org.). **Linguística textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

TRAQUINA, N. **Teorias do Jornalismo: porque as notícias são como são**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 09-237

APÊNDICE A - SUGESTÃO DE FICHA DE ATIVIDADE PARA AULA 1

<u>Aula 1 - Atividade Proposta</u>
<p>1. Considerando o título e as imagens da reportagem, quais os problemas, enfrentados pelos moradores dos bairros de Jaboatão e do Recife, quanto ao deslocamento.</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 10px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 10px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 10px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 10px 0;"/>
<p>2. <i>"Pego esse ônibus todos os dias e é essa mesma peleja nesse percurso do Ibura para Tancredo Neves. É trânsito, é superlotação, a passagem aumenta e a gente não vê melhoria em nada"</i>.</p> <p>No comentário expresso pelo passageiro, Claudemir, o enunciado destacado, antecipa quais informações em sua fala.</p>
<p>3. Ao assistirmos o vídeo, percebemos que o repórter emitiu, um posicionamento, relacionado ao problema, assunto da reportagem. Fizemos a transcrição.</p> <p><i>"Você já embarcou com a gente, hoje, numa viagem muito difícil, nos ônibus que circulam na região metropolitana.(...) Agora, você vai conferir como é complicado cumprir os horários de chegada ao trabalho, à escola, à faculdade"</i>.</p> <p>De acordo com o trecho, a cima, qual o ponto de vista do repórter?</p>
<p>4. Conforme o texto, um dos motivos para a grande indignação dos passageiros é:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ônibus quebrados. b) aumento da passagem. c) buracos nas pistas. d) congestionamento no trânsito.

APÊNDICE B - SUGESTÃO DE FICHA DE ATIVIDADE PARA AULA 2**Aula 2 - Atividade Proposta**

1. A partir do vídeo da reportagem: TI Sufoco: ônibus lotado e calor marcam viagem entre Igarassu e Recife, responda:

- a) Sobre qual assunto o vídeo está tratando?
- b) Você já vivenciou essa situação, alguma vez?
- c) Em sua opinião, o que ajudaria a melhorar a situação apresentada?

2. Conforme pudemos perceber no vídeo, nos seguintes comentários, emitidos por alguns passageiros: “*É disso a pior.*”, “*Todo dia é assim.*”, as expressões destacadas fazem menção...

- a) ao valor absurdo da passagem.
- b) às enormes filas no terminal.
- c) a superlotação do ônibus.
- d) ao tempo de espera.

3. Um dos passageiros que estava em pé, reclama indignado: “*Vocês não têm vergonha na cara, não é!? Vocês só querem ganhar dinheiro*”. A palavra “vocês” está fazendo referência a quem?

4. Na indagação do passageiro: “*É esse, o valor do trabalhador, é? R\$ 4,70? A gente vale mais que isso*”.

- a) Você substituiria o vocábulo “a gente”, por qual expressão?
- b) A palavra “isso” está substituindo que termo?

5. No enunciado “*Olha, aqui, o ar condicionado do ônibus*”. O passageiro estava falando:

- a) da porta do veículo.
- b) da janela aberta.
- c) do leque da mulher.
- d) da entrada de ar no teto

APÊNDICE C - SUGESTÃO DE FICHA DE ATIVIDADE PARA AULA 3

Aula 3 - Atividade Proposta

1. Já no primeiro parágrafo, após o vídeo, há um comentário feito pelo repórter: “*Sair de Igarassu, na Região Metropolitana do Recife, e chegar até o Centro da capital pernambucana é um desafio diário para quem depende de ônibus*”. Por que o jornalista qualificou a situação como sendo “um desafio diário”? Você concorda com essa observação, feita pelo repórter?

2. Leia o trecho, abaixo, e circule apenas as expressões que fazem menção ao transporte público.

“O coletivo da linha TI Igarassu (Dantas Barreto) começa a viagem no Terminal Integrado de Igarassu, na Região Metropolitana. Às 6h40, o ponto de ônibus na BR-101, no bairro da Matinha, em Abreu e Lima, está cheio de gente. O veículo já chega superlotado”.

3. Leia os textos a seguir e responda (V) verdadeiro ou (F) falso para as proposições:

Texto I

“O estudante universitário Williams Moreira está ao caminho do centro do Recife, mas não consegue passar da catraca do veículo. O jovem, que mora em Abreu e Lima, nunca conseguiu ir sentado no ônibus. “Aumentou a passagem e não teve nenhuma melhoria”, conta”.

Texto II



Fonte: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/charges/2017/01/12/noticiasjornalcharge,3679380/charge-clayton-12-01-2017.shtml>

i) Os dois textos abordam o mesmo assunto. ()

- j) Ambos apresentam uma visão positiva em relação ao transporte coletivo. ()
- k) Do texto I podemos inferir que o estudante não conseguiu passar, porque o veículo estava lotado. ()
- l) Podemos depreender do texto II que “o assalto coletivo” se refere ao aumento da passagem. ()

4. No enunciado: “*Na parte dianteira do ônibus, uma grávida está em pé e uma idosa, sentada no chão. O desrespeito, **contam**, é rotina*”. O verbo aponta a omissão de um pronome. Qual?

5. Na passagem: “*A aposentada Severina Ferreira, em meio ao calor insuportável, faz um desabafo dirigido ao governador Paulo Câmara. “Manda ele vir pro meu lugar, para ver o quanto é bom andar **nessa lata de sardinha**. Ele está lá, sentadinho, ganhando o que é dele”, esbraveja*”. Podemos dizer que a apreciação feita pela idosa, emite, primordialmente, o sentido de que...

- i) o ônibus é delicioso.
- j) o veículo é fétido.
- k) o ônibus é apertado.
- l) o transporte está abafado.

APÊNDICE D - SUGESTÃO DE FICHA DE ATIVIDADE PARA SOBRE REFERENCIAÇÃO

Atividade Proposta

1. Leia a tirinha, abaixo.



Fonte: <https://imagohistoria.blogspot.com/2017/05/charges-transporte-publico.html>

a) O texto acima apresenta algum aspecto, em comum, com a reportagem lida? Comente.

b) O que gera a dúvida do menino, no primeiro quadrinho?

c) As expressões “público” e “privado” retomam o referente “nós”, no contexto do segundo quadrinho, e assumem novo sentido. Então, explique qual, novo sentido, foi atribuído pelo garoto a esses termos.

2. A partir da leitura do texto seguinte, responda:

“O primeiro ônibus saiu lotado, às 7h07. Menos de cinco minutos depois, um segundo ônibus se aproximou, mas também saiu lotado. Depois de 25 minutos na fila, subimos no terceiro ônibus da Linha TI Camaragibe/ TI Macaxeira”.

“Isso aqui ainda é pouco. Tem dia que vai tão lotado, tão lotado, que até a porta vai forçada. É um absurdo. Como é que um ônibus já sai do terminal lotado? Quem pega ele mais na frente, já sofre em pé”, disse o estudante Júlio Francisco.

a) O enunciado “Isso aqui ainda é pouco”; resgata um fato ou o assunto do texto?

b) “É um absurdo”. Essa foi a indagação feita, pelo estudante, Júlio Francisco. A que situação o rapaz se referiu?

3. “É um percurso enorme, num transporte público de má qualidade. O **transporte** não é bom e a passagem ainda aumentou”, comentou a estudante de Serviço Social se referindo ao aumento de 7,07% aprovado em 28 de fevereiro”.

Reescreva esse parágrafo substituindo o termo grifado por um outro semelhante.

APÊNDICE E - SUGESTÃO DE FICHA DE ATIVIDADE PARA AULA SOBRE MODALIZADORES

Atividade Proposta

1. O que essa reportagem apresenta como tema?

2. Após efetuar a leitura das imagens, abaixo, comente a respeito do contexto que cada uma está representando e o sentimento que essas cenas provocam em você.



3. “*Foram cinco dias de peregrinação por nove terminais integrados*”. Esse enunciado expressa um julgamento feito pelo repórter. Ao caracterizar “dias de peregrinação”, ele quis emitir que sentido.

4. O que vem a ser uma “peregrinação”?

5. No seguinte texto:

*“Difícil? **É impossível** entrar nesse ônibus”, afirma um passageiro, entre a revolta e a resignação, após não conseguir embarcar em um coletivo da linha T.I. Pelópidas/T.I. Macaxeira, no Terminal Integrado Pelópidas Silveira, em Paulista.*

A expressão, destacada, é modalizadora e informa que o enunciador expressa o sentimento de:

- a) incerteza.
- b) dúvida.
- c) impossibilidade.
- d) necessidade.

6. Em: “A filas **são** um desfile de sombrinhas, livros e pastas de quem tenta evitar os raios solares”. Perceba que verbo “são” está no presente do indicativo, emitindo o sentido de certeza. Então, o que podemos depreender da fala do jornalista? Por que as filas foram interpretadas, como um desfile de objetos?

APÊNDICE F - SUGESTÃO DE FICHA DE ATIVIDADE PARA AULA SOBRE MODALIZADORES

Atividade Proposta

1. As imagens, seguintes, abordam um tema em comum, sob perspectivas diferentes. Em qual desses textos é possível perceber um ponto de vista “positivo” em relação ao serviço urbano de transporte? Comente.



TI Sufoco: embarque no Terminal Integrado da Macaxeira — Foto: Reprodução/TV Globo



Fonte: <https://www.bemparana.com.br/noticia/curitiba-divulga-balanço-do-transporte-coletivo-nos-ultimos-2-anos#.YDQbF-hKjIU>

2. Percebam o julgamento do repórter no primeiro parágrafo da reportagem:

*“Todos os dias, quase 2 milhões de passageiros utilizam ônibus no Grande Recife. O TI Sufoco acompanha, nesta terça-feira (19), o caminho feito por quem precisa sair do Ibura, na Zona Sul da capital, e chegar ao Parque da Jaqueira, na Zona Norte. Vinte quilômetros separam os dois locais. Para quem depende do ônibus para fazer o trajeto, a viagem é **uma odisseia** de três ônibus, dois terminais integrados e duas horas e meia”.*

A partir da leitura, podemos entender que, tal posicionamento, foi motivado pelo contexto:

- a) das filas enormes dos terminais.
- b) da superlotação do veículo.
- c) do longo trajeto feito pelo ônibus.
- d) do tumulto ao subir no coletivo.

3. Em outro trecho, o jornalista, comenta:

*“É lá, em meio a **um sol inclemente**, que o aposentado Edson José aguarda. Em tratamento de uma filariose, precisa chegar ao Hospital das Clínicas (HC), na Cidade Universitária. O primeiro ônibus aparece às 7h13. Mas **sai apinhado de gente**. Edson não consegue embarcar”.*

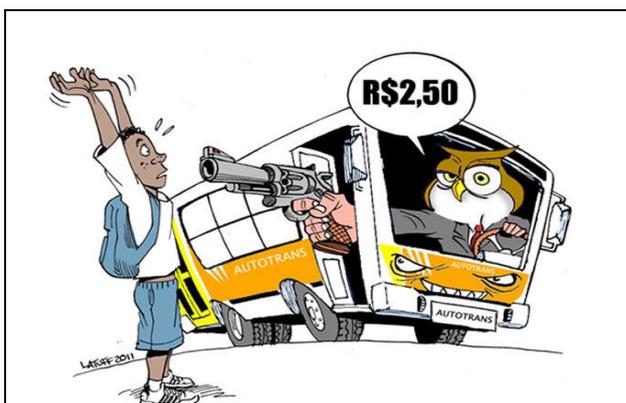
- a) Por que sol inclemente? O que podemos entender essa afirmação?
- b) O que significa “apinhado de gente”?

4. Leia os enunciados, abaixo e reescreva-os, substituindo o termo destacado por outra expressão modalizadora, que também seja apropriada.

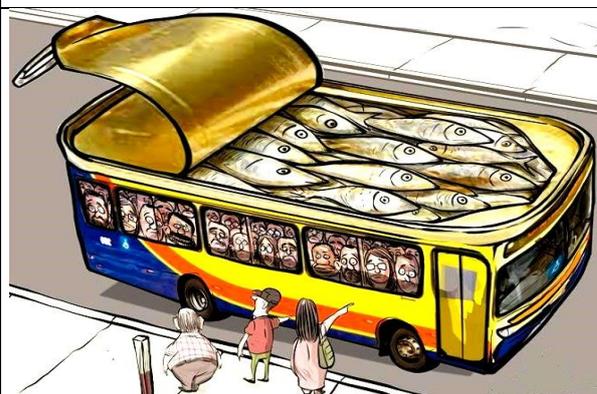
a) *“Dez minutos depois, chega mais um Barro/Macaxeira (BR-101). Os passos de Edson **são vagarosos**. Contrastam com o corre-corre habitual dos terminais integrados, mas, por estar entre os primeiros da fila, o aposentado consegue uma cadeira”.*

b) *São 7h23. A porta do meio é destinada aos passageiros que não ficam na fila. **Os retardatários**. Quando ela se abre, é **um Deus nos acuda**.*

ANEXO A – PRIMEIRA AULA: SUGESTÕES DE IMAGENS PARA O INÍCIO DA AULA



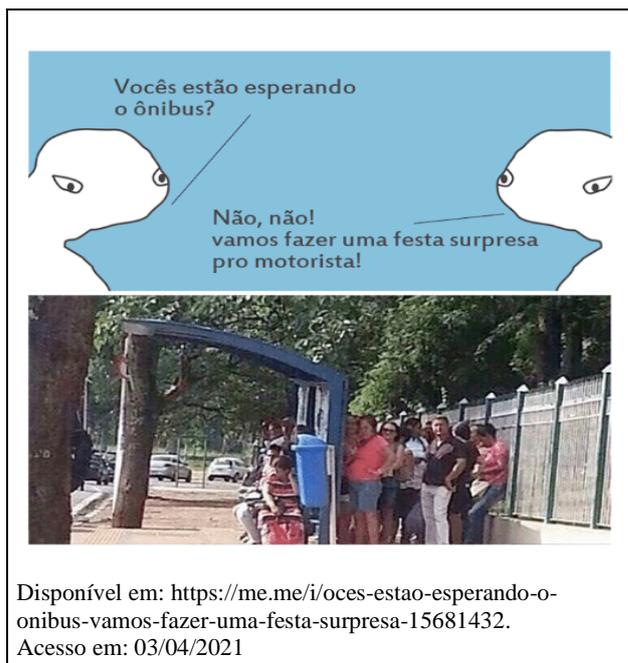
Disponível em: <https://www.blogdomadeira.com.br/politica/voc-reporter-charge-sobre-aumento-do-passe-de-onibus/>. Acesso:03/04/2021



Disponível em: https://www.diariodaregio.com.br/_conteudo/2017/09/30.xml. Acesso em:03/04/2021



Disponível: <https://blogdoaftm.com.br/chargeenquanto-isso-no-transporte-publico/>. Acesso em: 03/04/2021



Atividade Oral – Ficha do Professor

Aula 1 - Atividade Oral – Ficha de apoio ao professor

- 1) Alguém necessita do transporte público para vir a escola?
- 2) O ônibus que você geralmente utiliza, passa nos horários certos?
- 3) Os coletivos demoram muito no trajeto ou chegam rápido?
- 4) Você passa muito tempo na parada ou em um terminal integrado?
- 5) Consegue vir sentado?
- 6) Já enfrentou alguma situação complicada ao utilizar o transporte coletivo? (vir na porta, empurrado para subir, andar em pé imprensado)

Debate deliberativo – Roteiro

Aula 1 – Atividade 2 – Debate deliberativo

Posicione-se! É hora do debate.

Regras:

5. Cada participante terá até 03 minutos para apresentar sua opinião;
6. Para expor a pretensão de fala, o participante deverá levantar a mão;
7. Cada aluno deverá respeitar o momento do outro se posicionar, bem como manter o respeito durante as discussões;
8. Deve-se evitar: agressões verbais, zombaria, palavras de baixo calão.

Orientações ao professor:

- ✓ O debate deliberativo, se caracteriza pela apresentação de ideias no sentido de se chegar a uma possível solução para resolver um determinado problema. Nesse tipo de tarefa, a turma deve ser motivada a pensar sobre o tema, construir hipóteses e discutir a respeito apresentando seus argumentos.
- ✓ O professor deve explicar aos participantes, que eles também precisam prestar atenção às exposições dos colegas, afim de decidirem qual a melhor sugestão apresentada.
- ✓ Para iniciar a atividade, o professor/moderador lança uma pergunta para que os estudantes reflitam e apresentem suas opiniões. A pergunta pode ser projetada no quadro.
- ✓ Após a pergunta norteadora, para abrir o debate, o moderador poderá passar algum objeto pela turma e em quem parar esse começará a falar. Os demais vão sinalizando com a mão para expor seu ponto de vista a favor ou em oposição.
- ✓
- ✓ Conforme forem respondendo, o moderador lança outras perguntas e faz a intervenção que julgar necessária.
- ✓ O participante pode concordar ou discordar do ponto de vista do outro, contanto que justifique a sua opinião.
- ✓ O moderador deve ficar atento ao tempo das apresentações. Para finalizar, após a argumentação dos participantes, é interessante que este selecione as duas ideias mais aceitas pela turma e faça uma votação.
- ✓ A sugestão é que seja feita uma votação aberta, nesse caso o participante deve justificar a sua escolha. O propósito saber porque está fazendo tal escolha.

Sugestões de perguntas sobre o tema:

6. Após assistir ao vídeo, qual o seu pensamento sobre as insatisfações apresentadas pela população em relação ao transporte urbano?
7. Quais deveriam ser as ações do consórcio de empresas responsáveis pelo transporte coletivo para resolver alguns problemas existentes?
8. Como o governo do estado pode atuar para melhorar a mobilidade urbana no Recife e na região metropolitana?
9. Você acredita que pode ser implementado um transporte público com maior qualidade na sua região? Por quê?
10. Tomando como exemplo, as situações observadas no vídeo, você sabe informar quais os problemas, atuais, no transporte público em sua cidade? Que medida eficaz pode ser adotada para resolver alguns desses problemas?

transporte público. Muitas vezes optava pelo para economizar, porém, não existe mais alternativa, a passagem do metrô está mais cara que a do uber e a infraestrutura e insegurança são precárias”, reclama.

Fonte: <https://www.brasildefatope.com.br/2020/01/17/no-recife-metro-subiu-de-preco-e-passagem-de-onibus-tambem-pode-ficar-mais-cara>

Atividade 2 – Ficha de verificação dos textos

Atividade 2 – analisando os textos

1. No texto 1 A:

- a) Existem expressões que se referem a uma mesma pessoa, quais?
 b) Em, “vou ter que ir **nele** mesmo”, considerando todo o contexto apresentado, podemos dizer que o termo em negrito faz alusão a:

um animal um ônibus uma pessoa

c) De acordo com o texto, ao expressar: “É **disso aí** a pior”. A senhora estava se referendo:

- Ao atraso do ônibus.
 A desorganização da fila.
 A superlotação do coletivo.

2) Relacionado ao texto 1B, quais termos foram adicionados? Houve alguma mudança de sentido?

3) No enunciado “vou ter que ir **lá** mesmo”. A palavra destacada, passa a ideia de:

lugar objeto pessoa

4) Relacionado aos textos: 2 A e 2 B...

- a) Quais problemas do transporte urbano são enfatizados por eles?

Atividade 3 – Jogo do Revezamento

Instruções:

Na primeira etapa, cada participante pode escolher responder oralmente ou escrever no quadro. O professor faz a pergunta e quem responde é o integrante que estiver com o bastão na mão. Ao efetuar a ação, ele passa o canetão para qualquer colega do grupo, este então será o próximo a executar a tarefa. E assim será até finalizarem todos os questionamentos dessa etapa.

Depois que as equipes cumprirem a primeira fase. Segue a segunda etapa, para iniciar, o professor entrega folhas de ofício para cada grupo e informa todos os desafios a serem cumpridos, assim os grupos precisam se organizar com seus integrantes para cumprir as tarefas sem exceder o tempo.

O professor estipula uma duração máxima, para cumprirem todos os desafios. Ao término as equipes devem entregar as folhas respostas.

Etapa 1 - Perguntas e repostas

1. De que assunto o vídeo está tratando?
2. Na reportagem é feita a referência a um contexto positivo ou negativo em relação ao transporte coletivo?
3. De acordo com os passageiros, qual a causa da superlotação?
4. Que ação você sugere para resolver o problema da passagem?
5. Mediante o que você assistiu, o que seria um transporte público de qualidade?

Etapa 2 - Desafios

Desafio 1 – Juntamente ao seu grupo, elabore uma ação que pode ser desenvolvida em seu bairro no sentido de melhorar a mobilidade do local.

Desafio 2 – Crie um lema para a ação que você pretende desenvolver e apresente para a turma.

Desafio 3 – O texto 3, foi retirado de uma das falas do vídeo. Considerando as expressões em destaque no texto pense sobre essas questões: Quem é essa cozinheira e qual a atitude dela? Em “porque todo dia é **assim**” o termo em negrito passa que informação? Por que esse ônibus seria a única opção, o que podemos suscitar a partir disso? A partir desses pontos e reescreva o texto dando a sua versão para a situação descrita.

Texto 3
<p>Do lado de dentro do ônibus, os relatos são de revolta. A cozinheira Andreza Pontual reclama das recorrentes “queimas” de parada.</p> <p>“Muitas vezes, eu desisto de pegar esse, porque todo dia é assim. Às vezes, vou até a integração de Abreu e Lima para pegar o BRT, porque não tem condição. E a única opção de a gente chegar cedo no trabalho é esse ônibus”, diz.</p> <p>Fonte: TI Sufoco - https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/03/20/ti-sufoco-onibus-lotado-e-calor-marcam-viagem-entre-igarassu-e-recife.ghtml</p>

Desafio 4 – Escreva um breve relato de alguma situação vivenciada por você, que tenha sido semelhante as situações mostradas no vídeo. Procure usar expressões que apontam, indicam o contexto, termos similares aos estudados na aula.

ANEXO C - ATIVIDADE 1 – TEXTOS PARA LEITURA

Aula 3 - Texto 1



Disponível em: <http://blogdobusaosp.blogspot.com/>. Acesso em: 05/04/2021

Aula 3 - Texto 2



Disponível em: <https://www.facebook.com/suricateseboso/photos/>.
Acesso em: 05/04/2021

Aula 3 – Texto 3

HORÓSCOPO:

Esse mês você estará rodeado de pessoas novas, aproveite a fase.



Disponível em: <https://es-la.facebook.com/memesaccessiveis/posts/396688947687285/> .
Acesso em: 05/04/2021

Aula 3 - Texto 4

www.hortifruti.com.br

CASCAS

AS ESTRELAS DA NATUREZA EM REVISTA

CENOURA:
**"RALEI MUITO PARA
CHEGAR ATÉ AQUI."**

BATATA CONFESSA: "SE NÃO
ME CUIDAR, VIRO UM PALITO."

Aqui a natureza é o estrela. HORTIFRUTI

Disponível em:
<https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>.
Acesso em: 05/04/2021

Aula 3 - Texto 5



Disponível em: <https://institucional.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>.

Acesso em: 05/04/2021

Aula 3 – Atividade 1 – Perguntas

TEXTO 1	Conforme o pai, o que representa um namorado adequado para a filha? Podemos inferir que isso ocorre, possivelmente, por quê?
TEXTO 1	Ao ler o texto, qual informação você percebe confirmar, o ponto de vista do pai da moça?
TEXTO 2	O jovem rapaz, se encontrava dentro do veículo, portanto ao fazer a pergunta: “ <i>Esse ônibus passa na faculdade?</i> ”, ele poderia ter usado outro termo que melhor substituiria, a expressão em negrito.
TEXTO 2	A resposta do cobrador deixa claro que ele...
TEXTO 3	Considerando a imagem e o texto escrito, que informação provoca um efeito de humor?
TEXTO 4	Ao ler o título e subtítulo da campanha publicitária, você pode fazer uma relação com...
TEXTO 4	Quais, possíveis compreensões, você pode construir, a partir da declaração da cenoura: “ Ralei muito...”.
TEXTO 4	Considerando o contexto e a fala da cenoura, quando lemos o enunciado “Ralei muito para chegar até aqui ”, podemos inferir que ...

TEXTO 4	O que podemos supor, a partir, da confissão da batata?
TEXTO 5	A quem se refere a expressão: “Um agente” ?
TEXTO 5	Segundo esse texto, podemos dizer que a empresa: Hortifruti, enxerga seus clientes como alguém:

Aula 3 – Atividade 1 - Tabela de Respostas

TABELA DE RESPOSTAS				
TEXTO 1				
Resposta	O filho do amigo. Porque é um garoto educado.	O cinto. Porque ela está muito rebelde.	O estudo. Porque ela precisa ter foco.	Um chinelo (palmada). Porque ela ainda é nova para isso.
Resposta	A garota fez chapinha no cabelo.	A menina estava maquiada.	A pergunta que a garota fez ao pai.	A roupa que ela usava.
TEXTO 2				
Resposta	Aquele	Ele	Este	Isto
Resposta	Não entendeu a pergunta do rapaz.	Foi irônico com o Jovem.	Informou corretamente.	Não sabia informar.
TEXTO 3				
Resposta	O título e a Referência ao mês.	O fato de está rodeado de pessoas “novas”.	O mês.	A declaração: aproveite a fase.
TEXTO 4				
Resposta	O jornal: O Globo.	O Reality Show: BBB.	A revista: Caras.	O programa: Caldeirão do Huck
Resposta	Trabalhou muito.	Dançou bastante na balada.	Foi moída, ralada.	Se cansou.
Resposta	Ela foi a um local muito distante.	Enfrentou desafios mas agora é uma pessoa de sucesso.	Era muito difícil chegar a aquele local.	Foi difícil, pois não sabia o endereço.

Resposta	Que ela está fazendo uma dieta rígida.	Ela não está se alimentando como deveria.	Como vegetal, será fatiada.	A dieta dela não deu certo.
TEXTO 5				
Resposta	Ao inseticida posto nos alimentos.	A espiga de milho.	Ao público.	A majestade.
Resposta	Nobre	Autoritário	Solene	Severo

Aula 3 – Atividade 2

Atividade de análise e compreensão textual
<p>1. Já no primeiro parágrafo, após o vídeo, há um comentário feito pelo repórter: “<i>Sair de Igarassu, na Região Metropolitana do Recife, e chegar até o Centro da capital pernambucana é um desafio diário para quem depende de ônibus</i>”. Por que o jornalista qualificou a situação como sendo “um desafio diário”? Você concorda com essa observação, feita pelo repórter?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>2. Leia o trecho, abaixo, e circule apenas as expressões que fazem menção ao transporte público.</p> <p><i>“O coletivo da linha TI Igarassu (Dantas Barreto) começa a viagem no Terminal Integrado de Igarassu, na Região Metropolitana. Às 6h40, o ponto de ônibus na BR-101, no bairro da Matinha, em Abreu e Lima, está cheio de gente. O veículo já chega superlotado”.</i></p>
<p>3. Leia os textos a seguir e responda (V) verdadeiro ou (F) falso para as proposições:</p> <p>Texto I</p> <p><i>“O estudante universitário Williams Moreira está ao caminho do centro do Recife, mas não consegue passar da catraca do veículo. O jovem, que mora em Abreu e Lima, nunca conseguiu ir sentado no ônibus. “Aumentou a passagem e não teve nenhuma melhoria”, conta”.</i></p> <p>Texto II</p>



Fonte: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/charges/2017/01/12/noticiasjornalcharge,3679380/charge-clayton-12-01-2017.shtml>

- m) Os dois textos abordam o mesmo assunto. ()
- n) Ambos apresentam uma visão positiva em relação ao transporte coletivo. ()
- o) Do texto I podemos inferir que o estudante não conseguiu passar, porque o veículo estava lotado. ()
- p) Podemos depreender do texto II que “o assalto coletivo” se refere ao aumento da passagem. ()

4. No enunciado: “*Na parte dianteira do ônibus, uma grávida está em pé e uma idosa, sentada no chão. O desrespeito, **contam**, é rotina*”. O verbo aponta a omissão de um pronome. Qual?

5. Na passagem: “*A aposentada Severina Ferreira, em meio ao calor insuportável, faz um desabafo dirigido ao governador Paulo Câmara. “Manda ele vir pro meu lugar, para ver o quanto é bom andar **nessa lata de sardinha**. Ele está lá, sentadinho, ganhando o que é dele”, esbraveja*”. Podemos dizer que a apreciação feita pela idosa, emite, primordialmente, o sentido de que...

- m) o ônibus é delicioso.
- n) o veículo é fétido.
- o) o ônibus é apertado.
- p) o transporte está abafado.

ANEXO D - TEXTOS E ATIVIDADES SUGERIDAS PARA A AULA 4

Aula 4 - Texto 1



Disponível em: <http://depositodocalvin.blogspot.com/>. Acesso em: 05/04/2021

Aula 4 - Texto 2



Disponível em: <https://www.garotasgeeks.com/personagem-da-semana-mafalda/tirinha11/>. Acesso em: 05/04/2021

Aula 4 - Texto 3



Disponível em: <http://martadelira.blogspot.com/2011/08/queridos-alunos-veja-estas-tirinhas-da.html>. Acesso em: 05/04/2021

Aula 4 - Texto 4

GARFIELD JIM DAVIS



Disponível em: <https://eduardojunior.wordpress.com/2011/06/03/garfield-melhores-tirinhas-de-maio/>. Acesso em: 05/04/2021

Aula 4 - Texto 5



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/144889312992918254/>. Acesso em: 05/04/2021

Aula 4 – Atividade 1

Certeza	
Dúvida	
Possibilidade	
Necessidade	
Negação	
Apreciação	
Indicação	

Ficha da Atividade 2 para a quarta aula

Atividade 2 – Produção escrita - Texto 1

O problema do transporte público na Grande Recife

Por: Mary Menezes

5 de janeiro de 2020

A ineficiência do serviço das empresas de ônibus causa impactos negativos na vida de dois milhões de usuários pernambucanos

Reportagem de Mary Menezes para o A Voz da Favela de dezembro de 2019

O transporte público da Região Metropolitana do Recife (RMR) movimenta um fluxo diário de quase dois milhões de passageiros. São 26 terminais integrados e aproximadamente 400 linhas que atendem Abreu e Lima, Paulista, Olinda, Recife, Cabo, Camaragibe e demais cidades que compõem a RMR. A gestão é feita pelo Consórcio Grande Recife, que foi criado em 2008 e representa a primeira experiência nacional que divide a responsabilidade do transporte entre o Estado e os governos municipais. Apesar de haver um comprometimento das duas instâncias de poder, o que se vê no cotidiano é a **ineficiência** no serviço de transporte.

O bairro do IPSEP é um entre os tantos afetados pelas problemáticas quanto ao transporte público. O **descaso** com os usuários é demonstrado pelo **péssimo** serviço ofertado pela empresa com a Vera Cruz (responsável por atender a região). Para Kleber Almeida, membro da Associação dos Moradores do IPSEP e residente na localidade desde seu nascimento, o transporte na região **sempre foi complicado**. “No nosso bairro, **são poucas as linhas** e elas não atendem a demanda. E mais: **difícilmente** o usuário fará uma viagem com conforto”, observa Almeida.

No bairro, já aconteceram reuniões entre moradores, representantes do poder público e da Vera Cruz. Mesmo assim, os problemas persistem. Para a estudante Fernanda Freire, moradora do IPSEP, as empresas de ônibus **parecem** não ter interesse em atender as demandas dos usuários, **mas apenas** em lucrar. “**Eu acho que é lucrativo** para os empresários manter **esse sistema precário** de transporte. Chega a **ser chocante** ver as pessoas se espremendo dentro dos coletivos”, desabafa.

Várias ações já reivindicaram e ainda reivindicam um transporte **menos desagradável** no Recife e RMR. Audiências públicas, denúncias no Ministério Público de Pernambuco (MPPE) e mobilizações em vias públicas buscam mobilizar a sociedade e o Governo sobre a **precariedade** do transporte coletivo por ônibus. O Consórcio Grande Recife disponibiliza dois números (um 0800 e um WhatsApp) para reclamações, **mas não há sinais** de que essas reivindicações sejam, **de fato**, atendidas.

Disponível em: <https://www.anf.org.br/o-problema-do-transporte-publico-na-grande-recife/>. Acesso em: 08/04/2021

Texto 2

Disponível em: <https://www.facebook.com/suricateseboso/photos>. Acesso em: 08/04/2021

Perguntas para reflexão:

- Os textos, acima, abordam situações distintas, porém vivenciadas por diversos usuários do transporte coletivo. Você já experienciou algum desses contextos?
- As situações retratadas comentam fatores negativos de uma realidade presente. Quais são esses aspectos?
- Em que ponto há a aproximação desses dois textos?

1) Com base nos questionamentos suscitados para reflexão, elabore um parágrafo explicitando seu ponto de vista em relação ao problema apresentado.

ANEXO E - ATIVIDADE PARA APLICAÇÃO NA AULA 5

Aula 5 – Atividade 1

Quem não nasceu nos anos 80, _____ não sabe como era a vida antes da internet. _____ que tente imaginar como eram as _____ brincadeiras, mas _____ não faz ideia de que, _____ à tarde, íamos à rua para brincar e conversar com os amigos. Era uma _____ jogar pião, empinar pipa, pular amarelinha.

_____, hoje as crianças e jovens usam de forma _____ as redes sociais, aplicativos e jogos. Isso tem facilitado o surgimento de sintomas de depressão, ansiedade e isolamento.

_____ acompanhar o uso que os filhos estão fazendo da internet e administrar o tempo que eles gastam no digital. Incentivá-los às atividades esportivas e momentos de lazer em espaços abertos.

A internet pode ser _____ em diversas situações, mas para quem não sabe usar, eu _____ que pode ser _____.

Sugestões de expressões para completar o texto da atividade 1

Infelizmente	Possivelmente	Provavelmente
É possível	É provável	
ótimas	maravilhosas	fabulosas
é certo	certamente	com certeza
geralmente	habitualmente	regularmente
Infelizmente	Sinceramente	Lamentavelmente
excessiva	absurda	exagerada
É necessário	É preciso	
boa	prática	útil
acredito	acho	penso
ruim	prejudicial	problemática

Aula 5 - Ficha da atividade de análise e reescrita

Atividade de análise e reescrita
1) Reescreva os enunciados, abaixo, extraídos da reportagem lida, modificando os sentidos pelos valores indicados nos parênteses.
A) “Aproveitaram o Galo da Madrugada e empurraram na goela da gente o que eles queriam. A qualidade é péssima”, (...) (apreciação positiva)
B) “Difícil? É impossível entrar nesse ônibus”, afirma um passageiro, (...) (possibilidade)
C) “Desisti, com certeza. O ônibus lotado. Fica todo tipo de pessoa e não dão lugar ao idoso”, reclama. (dúvida)
D) “O sol é muito quente, aqui não tem proteção nenhuma e a espera é árdua. Você se aventura na porta, pendurada, ou espera. Os ônibus saem transbordando de gente”, (...) (possibilidade)

E) “Os ônibus sempre ‘queimam’ a parada daqui do bairro. O T.I. Igarassu/Dantas Barreto é o campeão. E a gente perde horário de trabalho por conta disso”, reclama Rosemira (certeza)

F) “Dentro do terminal é outro aperreio. Faz 15 dias que a minha amiga prendeu o braço na porta do ônibus por conta da lotação. Fui ajudar ela e machuquei o dedo” (apreciação negativa)

ANEXO F - ROTEIRO DE ATIVIDADE PARA ELABORAÇÃO DA REPORTAGEM EM GRUPO

Atividade da aula 6 – Repórter por um dia
Roteiro para produção da Reportagem
Para refletir: O que é interessante pesquisar e aprender sobre o tema proposto? Quais aspectos, ou problemas vinculados ao tema serão abordados?
É necessário:
<ul style="list-style-type: none"> • Definir qual será o suporte da reportagem. Pensar se ela será divulgada: em vídeo, por via impressa, em áudio/ podcast. • Elaborar questões que orientem as investigações. • Selecionar fontes de pesquisa que tenham maior conhecimento do assunto. • Estar atento aos questionamentos para elaboração das informações: Onde ocorreu? Onde? Como? E quando?
Para organização:
<ul style="list-style-type: none"> • Deve conter título e subtítulo; nome dos responsáveis pela elaboração. • Se a reportagem for em áudio é imprescindível um roteiro para as informações. • Definir quais modalidades irão fazer parte de sua reportagem: fotos, vídeos, entrevista, imagens, gráficos. • Organizar as informações que se pretendem passar. • Por legendas nas fotos e vídeos.
Sugestão aos grupos:
<p>O grupo pode definir as tarefas: Quais ficarão a cargo da redação? Quais realizarão as pesquisas e entrevistas? Quem será responsável pelo visual (imagens, fotos, vídeo), no caso da reportagem escrita e audiovisual.</p> <p>Fazer edição das informações, sempre estando atendo a linguagem utilizada.</p> <p>Preparar o entrevistado antes, informando tempo de entrevista, anotar o nome e a profissão.</p>

ANEXO G - REPORTAGENS UTILIZADAS DURANTES AS AULAS

Procuramos conservar na versão impressa, os aspectos do suporte digital.

Aula 1 – Texto proposto para leitura

TI Sufoco: 16 quilômetros e mais de 2 horas de ônibus separam bairros de Jaboatão e do Recife

Equipe saiu de Três Carneiros Baixo com destino ao bairro da Boa Vista. Série de reportagens mostra desafio de andar de ônibus no Grande Recife

Por Thiago Augustto, TV Globo

19/03/2019 08h35 Atualizado há um ano



T.I. Sufoco: como é ir de Três Carneiros até a Boa Vista

Dezesseis quilômetros separam o bairro de Três Carneiros Baixo, em Jaboatão dos Guararapes, da Avenida Conde da Boa Vista, no Centro do Recife. Em horário de pico, das 6h às 8h, fazer esse trajeto é gastar no mínimo duas horas e meia de viagem. O TI Sufoco mostra como é fazer esse percurso. **(Veja vídeo acima)**

(Série TI Sufoco mostra o desafio diário de quem precisa utilizar o transporte público no Grande Recife. São 26 terminais integrados, que levam o pernambucano ao trabalho, à escola, ao custo de uma única passagem. E qual o custo humano para quem depende do transporte público?)



Terminal de Três Carneiros Baixo, em Jaboatão dos Guararapes, na Região Metropolitana do Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

Às 6h, a Praça de Três Carneiros Baixo, onde fica localizado o terminal do bairro, estava lotada. Os passageiros, àquela altura, reclamavam de um coletivo quebrado da linha TI Três Carneiros Baixo/ T.I Tancredo Neves.

"Cheguei aqui de 5h50 como todos os dias e o ônibus que deveria sair agora, às 6h10, quebrou e o outro ainda não saiu. Como é que um ônibus já sai da garagem quebrado? Sem contar que, às vezes, o motorista e o cobrador vão ali conversar, passam dez minutos, e a gente aqui. Absurdo com a população. A gente paga uma passagem cara e não vê melhoria nenhuma nisso", desabafa a empregada doméstica Elieneide Mendes.

Por conta do ônibus que quebrou, o atraso foi de 15 minutos e o reflexo foi no número ainda maior de passageiros já na saída do terminal. O transporte que sai de Três Carneiros Baixo, em Jaboatão, e vai até o Terminal Tancredo Neves, que fica na Imbiribeira, Zona Sul do Recife, leva em média uma hora e meia de um ponto a outro.



TI Sufoco: ônibus quebrado acarretou atraso de 15 minutos na saída de Três Carneiros Baixo — Foto: Reprodução/TV Globo

"Pego esse ônibus todos os dias e é essa mesma peleja nesse percurso do Ibura para Tancredo Neves. É trânsito, é superlotação, a passagem aumenta e a gente não vê melhoria em nada", reclamou o manuntentor Claudemir Oliveira se referindo ao [aumento de 7,07% na tarifa do ônibus](#), aprovado no dia 28 de fevereiro deste ano.

Claudemir, que mora no Ibura, Zona Sul do Recife, pega o ônibus no meio do trajeto e, por este motivo, nunca consegue lugar para ir sentado. "Isso é muito complicado para mim, eu sempre tenho que atravessar o ônibus lotado para chegar aqui (na escadaria da porta de desembarque) e ter pelo menos um pouquinho de espaço", complementou o trabalhador ciente de que é proibido ficar na escada do coletivo.

O ônibus chegou ao Terminal Tancredo Neves às 7h25. Esse TI recebe diariamente quase 50 mil passageiros. E uma das linhas com o maior fluxo de passageiros é a Tancredo Neves/ Conde da Boa Vista, que sai da zona sul até o centro da cidade.



Filas são comuns para quem precisa pegar ônibus no Terminal Integrado Tancredo Neves — Foto: Reprodução/TV Globo
A fila para pegar esse ônibus parece não ter fim. O sol forte faz com que os passageiros usem sombrinhas e se protejam como podem. O intervalo de saída dessa linha é de dez minutos, mas, em muito menos tempo, ele fica completamente lotado. Dois ônibus se aproximaram do embarque, mas Daniela Carla não conseguiu um lugar.

"Pra não ir em pé, eu tenho que esperar dois ônibus passarem. Porque para entrar nesses primeiros é sempre difícil. Muita gente invade. O motorista abre a porta do meio e aí quem tá na fila não consegue entrar", contou a estudante universitária, que demorou 20 minutos na fila.



Após 20 minutos de espera, foi possível embarcar em um ônibus com destino a Avenida Conde da Boa Vista, no Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

Depois da espera, Daniela conseguiu lugar sentada, mas o transporte já saiu do terminal lotado. Ela desembarcou uma parada após o Shopping Boa Vista, mas chegou mais uma vez atrasada na faculdade, às 8h30.

"Minha aula começa às 8h, mas nunca consigo chegar a tempo. Hoje, eu levei duas horas e meia de viagem para chegar na aula atrasada. Todo dia é o mesmo transtorno por conta do ônibus. Quando o trânsito é pior, eu chego de 9h30, perco as duas primeiras aulas", relatou.



Dificuldade em pegar ônibus fez estudante Daniela Carla perder aula — Foto: Reprodução/TV Globo

Fonte: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/03/19/ti-sufoco-16-quilometros-e-mais-de-2-horas-de-onibus-separam-bairros-de-jaboatao-e-do-recife.ghtml>

Aula 2 e 3 – Vídeo e Texto proposto para leitura

TI Sufoco: ônibus lotado e calor marcam viagem entre Igarassu e Recife

São 35 paradas no caminho, com relatos de coletivos passando direto por não ter condições de que mais passageiros entrem.

Por Wagner Sarmiento, TV Globo
20/03/2019 08h04 Atualizado há um ano



TI Sufoco: passageiros reclamam de ônibus lotados na viagem de Igarassu para o Recife

Sair de Igarassu, na Região Metropolitana do Recife, e chegar até o Centro da capital pernambucana é um desafio diário para quem depende de ônibus. A série de reportagens TI Sufoco embarca, nesta quarta-feira (20), numa viagem de mais de 30 quilômetros, que corta cinco municípios e faz 35 paradas até o destino final. **(Veja vídeo acima)**

(Série TI Sufoco mostra o desafio diário de quem precisa utilizar o transporte público no Grande Recife. São 26 terminais integrados, que levam o pernambucano ao trabalho, à escola, ao custo de uma única passagem. E qual o custo humano para quem depende do transporte público?)



TI Igarassu/Dantas Barreto corta cinco cidade e passa por 35 paradas — Foto: Reprodução/TV Globo

O coletivo da linha TI Igarassu (Dantas Barreto) começa a viagem no Terminal Integrado de Igarassu, na Região Metropolitana. Às 6h40, o ponto de ônibus na BR-101, no bairro da Matinha, em Abreu e Lima, está cheio de gente. O veículo já chega superlotado.

"Meu Deus, vou ter que ir nele mesmo. Fazer o quê, né? É disso aí a pior. Tem dia que vai gente pendurada. Mas eu vou conseguir embarcar, em nome do Pai", afirma uma idosa.

Do lado de dentro do ônibus, os relatos são de revolta. A cozinheira Andreza Pontual reclama das recorrentes "queimas" de parada.

"Muitas vezes, eu desisto de pegar esse, porque todo dia é assim. Às vezes, vou até a integração de Abreu e Lima para pegar o BRT, porque não tem condição. E a única opção de a gente chegar cedo no trabalho é esse ônibus", diz.



Ônibus sai lotado do TI Igarassu e, já em Abreu e Lima, passageiros tem dificuldade de entrar — Foto: Reprodução/TV Globo

O estudante universitário Williams Moreira está ao caminho do centro do Recife, mas não consegue passar da catraca do veículo. O jovem, que mora em Abreu e Lima, nunca conseguiu ir sentado no ônibus. "Aumentou a passagem e não teve nenhuma melhoria", conta.

No percurso, o coletivo para nos Terminais Integrados Pelópidas Silveira, em Paulista, e PE-15, em Olinda. Muita gente desce. Mais gente ainda sobe. O aposentado Gilson Bione passou mais de meia hora em pé. Acabou conseguindo um assento. "Isso é o clamor do povo. Sofremos aqui todo dia", lamenta.

Na parte dianteira do ônibus, uma grávida está em pé e uma idosa, sentada no chão. O desrespeito, contam, é rotina. A aposentada Severina Ferreira, em meio ao calor insuportável, faz um desabafo dirigido ao governador Paulo Câmara. "Manda ele vir pro meu lugar, para ver o quanto é bom andar nessa lata de sardinha. Ele está lá, sentadinho, ganhando o que é dele", esbraveja.

Uma passageira se abana com um leque. Outra usa um lenço de pano para enxugar o suor no rosto. Nenhum ônibus sequer da linha T.I. Igarassu (Dantas Barreto) tem ar condicionado.



Aposentada Severina Ferreira reclama do calor e do sufoco para andar de ônibus — Foto: Reprodução/TV Globo

A auxiliar administrativa Janaide Chagas estava com o joelho machucado. No dia anterior, foi espremida no ônibus e bateu a perna. "Eu ando imprensada, refém desse empurra-empurra. Não precisamos de fiscais para não entrar pelo meio. Não precisamos de olheiro para dizer que o motorista queimou parada. Precisamos de ônibus e de ônibus articulado", afirma.

A supervisora de call center Danielle Scarlett passa oito horas do dia no sistema de transporte público. Mora em Abreu e Lima e trabalha em Prazeres, Jaboatão dos Guararapes. Ainda estuda à noite na Universidade Federal Rural de Pernambuco (URFPE). Dorme quatro horas por dia.

"Eu saio de casa 5h e chego meia-noite. Pego no trabalho às 8h, mas chego às 9h, 9h20, já cheguei 9h40. Desconto na folha é o que mais tem. A empresa não tem nada com isso. Se tivesse mais, ônibus não teria esse problema", enfatiza.

Antes do final da viagem, na Avenida Cruz Cabugá, em Santo Amaro, área central do Recife, o cantor Ronny Faro, ensopado de suor, pediu a palavra. Cantou a música Meu país, de autoria do sertanejo Zezé Di Camargo.



Ônibus chega ao Centro do Recife mais de 2 horas depois de sair de Igarassu — Foto: Reprodução/TV Globo

Fonte: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/03/20/ti-sufoco-onibus-lotado-e-calor-marcam-viagem-entre-igarassu-e-recife.ghtml>

Aula 4 – Texto proposto para leitura

Texto em versão original

O problema do transporte público na Grande Recife

Por: [Mary Menezes](#)

-

5 de janeiro de 2020

A ineficiência do serviço das empresas de ônibus causa impactos negativos na vida de dois milhões de usuários pernambucanos

Reportagem de Mary Menezes para o A Voz da Favela de dezembro de 2019

O transporte público da Região Metropolitana do Recife (RMR) movimenta um fluxo diário de quase dois milhões de passageiros. São 26 terminais integrados e aproximadamente 400 linhas que atendem Abreu e Lima, Paulista, Olinda, Recife, Cabo, Camaragibe e demais cidades que compõem a RMR. A gestão é feita pelo Consórcio Grande Recife, que foi criado em 2008 e representa a primeira experiência nacional que divide a responsabilidade do transporte entre o Estado e os governos municipais. Apesar de haver um comprometimento das duas instâncias de poder, o que se vê no cotidiano é a ineficiência no serviço de transporte.

O bairro do IPSEP é um entre os tantos afetados pelas problemáticas quanto ao transporte público. O descaso com os usuários é demonstrado pelo péssimo serviço ofertado pela empresa com a Vera Cruz (responsável por atender a região). Para Kleber Almeida, membro da Associação dos Moradores do IPSEP e residente na localidade desde seu nascimento, o transporte na região sempre foi complicado. “No nosso bairro, são poucas as linhas e elas não atendem a demanda. E mais: dificilmente o usuário fará uma viagem com conforto”, observa Almeida.

No bairro, já aconteceram reuniões entre moradores, representantes do poder público e da Vera Cruz. Mesmo assim, os problemas persistem. Para a estudante Fernanda Freire, moradora do IPSEP, as empresas de ônibus parecem não ter interesse em atender as demandas dos usuários, mas apenas em lucrar. “Eu acho que é lucrativo para os empresários manter esse sistema precário de transporte. Chega a ser chocante ver as pessoas se espremendo dentro dos coletivos”, desabafa.

Várias ações já reivindicaram e ainda reivindicam um transporte menos desagradável no Recife e RMR. Audiências públicas, denúncias no Ministério Público de Pernambuco (MPPE) e mobilizações em vias públicas buscam mobilizar a sociedade e o Governo sobre a precariedade do transporte coletivo por ônibus. O Consórcio Grande Recife disponibiliza dois números (um 0800 e um WhatsApp) para reclamações, mas não há sinais de que essas reivindicações sejam, de fato, atendidas.

Disponível em: <https://www.anf.org.br/o-problema-do-transporte-publico-na-grande-recife/>. Acesso em: 08/04/2021

Aula 5 – Texto proposto para leitura

TI Sufoco: passageiros enfrentam desafios diários para atravessar o Grande Recife de ônibus

Quase 2 milhões de passageiros utilizam o transporte público na Região Metropolitana diariamente. Série de reportagens mostra o percurso dessas pessoas.

Por Wagner Sarmento e Thiago Augusto, TV Globo

18/03/2019 08h20 Atualizado há um ano



Quase 2 milhões de passageiros andam de ônibus todos os dias na Região Metropolitana

Quase 2 milhões de passageiros. Mais de 2,7 mil ônibus de 400 linhas diferentes, que realizam, todos os dias, mais de 25 mil viagens. Em toda a Região Metropolitana do [Recife](#), são 26 terminais integrados, que levam o pernambucano ao trabalho, ao médico, à escola, ao custo de uma única passagem. E qual o custo humano para quem depende do transporte público? **(Veja vídeo acima)**

O desafio diário dessas pessoas é o que a **TV Globo** e o **G1** mostram, desta segunda (18) até a próxima sexta-feira (22), na série de reportagens TI Sufoco.



Terminal Integrado Pelópidas Silveira, em Paulista, no Grande Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

Foram cinco dias de peregrinação por nove terminais integrados. Vinte ônibus que rodaram por sete municípios do Grande Recife, em trajetos diversos, nos horários de pico. Experiências que, para a população da Região Metropolitana, são rotina.

A superlotação, o calor, as "queimas" de parada, a falta de educação, os problemas de infraestrutura fazem parte da realidade, que continua após o [aumento de 7,07% na tarifa](#), aprovado no último dia 28 de fevereiro pelo Conselho Superior de Transporte Metropolitano (CSTM) e homologado pela Agência Reguladora de Pernambuco (Arpe).



Passageira sinaliza para ônibus, que passa direto pela parada, no Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

Dentro de um ônibus T.I. Pelópidas/T.I. Macaxeira cheio de gente, sem ar-condicionado, perto das 8h, flagramos um passageiro passando mal. Acuado e sem conseguir respirar, implorava para o motorista abrir a porta e ele conseguir descer – pouco importa se perto ou longe de seu destino. “Por favor, 'motô’”, gritava, abafado pela multidão com quem dividia sua via crúcis.

“Aproveitaram o Galo da Madrugada e empurraram na goela da gente o que eles queriam. A qualidade é péssima”, critica o agente penitenciário Cláudio Francisco, que pega oito ônibus diariamente – quatro na ida ao trabalho e quatro na volta. Cláudio, que reside no bairro do Curado 4, em Jaboatão, trabalha no Centro de Observação e Triagem Professor Everardo Luna (Cotel), no município de [Abreu e Lima](#).



Passageiros seguem viagem na escada do ônibus, junto à porta, e relatam que super lotação é habitual nos coletivos que cruzam o Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

“Difícil? É impossível entrar nesse ônibus”, afirma um passageiro, entre a revolta e a resignação, após não conseguir embarcar em um coletivo da linha T.I. Pelópidas/T.I. Macaxeira, no Terminal Integrado Pelópidas Silveira, em **Paulista**.

Um idoso, dois metros adiante, lamentava que a área reservada a pessoas mais velhas, gestantes e deficientes físicos era ocupada por todo tipo de passageiro. “Os mais fortes entram primeiro. Não adianta. Ainda ficam zombando”, diz.

O aposentado Ronaldo Mota de Arruda até embarcou, no aperto, a porta amassando suas costas. Alguns minutos depois, reapareceu na mesma parada: “Desisti, com certeza. O ônibus lotado. Fica todo tipo de pessoa e não dão lugar ao idoso”, reclama.



Porta fecha em cima de idoso, que segue viagem na escada, no Grande Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

Os idosos estão entre os que mais sofrem com a superlotação dos ônibus. E, apesar do cansaço, transformam a experiência em resiliência. “Quem não quer sofrer nasce morto”, ensina Sebastião do Nascimento, 76 anos, enquanto se protegia do sol com um pequeno pedaço de papel.

As filas dos terminais integrados são um desfile de sombrinhas, livros e pastas de quem tenta evitar os raios solares. As plataformas, embora cobertas, são estreitas. Não livram os passageiros do sol e da chuva.

“O sol é muito quente, aqui não tem proteção nenhuma e a espera é árdua. Você se aventura na porta, pendurada, ou espera. Os ônibus saem transbordando de gente”, conta a cozinheira Joseane de Lima, que gasta quatro horas no transporte público todo dia.



Tumulto para conseguir entrar em ônibus dentro de terminal integrado da Região Metropolitana do Recife — Foto: Reprodução/TV Globo

Se a situação é difícil nos terminais integrados, não é muito diferente nos pontos de ônibus. Em Abreu e Lima, é comum ver os ônibus passando superlotados e “queimando” as paradas ao longo da BR-101.

“Todos os dias perco dois ou três ônibus. Eu já saio de casa meia hora antes do horário que deveria sair porque sei que terei problemas com os ônibus que queimam [passam direto pela] parada”, relata a estudante Bruna Patrícia, que estuda no Derby, área central do Recife, e aguarda o coletivo próximo ao mercado municipal.

A empregada doméstica Rosemira Maria mora em Arthur Lundgren, Paulista. E compartilha do mesmo sufoco. “Os ônibus sempre ‘queimam’ a parada daqui do bairro. O T.I. Igarassu/Dantas Barreto é o campeão. E a gente perde horário de trabalho por conta disso”, reclama Rosemira, que trabalha em Boa Viagem e precisa pegar todos os dias a linha PE-15/Boa Viagem.

“Dentro do terminal é outro aperreio. Faz 15 dias que a minha amiga prendeu o braço na porta do ônibus por conta da lotação. Fui ajudar ela e machuquei o dedo”, conta.

Fonte: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/03/18/ti-sufoco-passageiros-enfrentam-desafios-diaros-para-atravesar-o-grande-recife-de-onibus.ghtml>

Aula 6 – Texto proposto para leitura

TI Sufoco: passageiros precisam de quatro ônibus para ir de Camaragibe até a UFPE

Para pagar apenas uma passagem, é necessário passar por três terminais integrados. Série mostra o desafio diário de atravessar o Grande Recife.

Por Thiago Augusto, TV Globo

20/03/2019 07h00 Atualizado há um ano



TI Sufoco: viagem de Camaragibe para UFPE passa por três terminais

Como é sair de Camaragibe e chegar na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na Cidade Universitária, na Zona Oeste do **Recife**, de ônibus? O TI Sufoco mostra, nesta quarta-feira (20), o que passa quem depende do transporte público e do Terminal Integrado para fazer o percurso. A viagem é longa: são quatro ônibus, três terminais integrados e mais de duas horas para fazer o trajeto. **(Veja vídeo acima)**

(Série TI Sufoco mostra o desafio diário de quem precisa utilizar o transporte público no Grande Recife. São 26 terminais integrados, que levam o pernambucano ao trabalho, à escola, ao custo de uma única passagem. E qual o custo humano para quem depende do transporte público?)



TI Sufoco: percurso começa na Rua Arapongas, no bairro Viana, em Camaragibe — Foto: Reprodução/TV Globo

Começamos a nossa viagem às 6h10, na Rua Arapongas, no bairro Viana, em Camaragibe. A parada de ônibus estava praticamente vazia - apenas uma mulher esperando. Cinco minutos depois, com a chegada do micro-ônibus da linha TI Cosme e Damião/TI Camaragibe, outros passageiros chegaram.

Apesar de o coletivo ser menor, a viagem foi tranquila e durou apenas cinco minutos, chegando ao Terminal Cosme e Damião às 6h15. O TI, que recebe 15 mil passageiros por dia, também faz integração com o metrô. No local, a espera para seguir para Camaragibe foi mais demorada - cerca de 20 minutos. Lá, o ônibus saiu cheio, um contraponto à tranquilidade do primeiro coletivo que pegamos.

"Para sair do bairro de Viana é muito tranquilo, mas quando chegamos aqui em Cosme e Damião e seguimos para outro local, já começamos a enfrentar ônibus cheios", contou a estudante Maria Eduarda.



TI Sufoco: chegada ao TI Camaragibe acontece às 6h50 — Foto: Reprodução/TV Globo

O ônibus chegou no Terminal de Camaragibe às 6h50. O TI é maior do que o anterior e, por dia, cerca de 40 mil passageiros passam pelo local. Uma das linhas mais movimentadas do terminal é a que segue para a Integração da Macaxeira, na Zona Norte do Recife.

O primeiro ônibus saiu lotado, às 7h07. Menos de cinco minutos depois, um segundo ônibus se aproximou, mas também saiu lotado. Depois de 25 minutos na fila, subimos no terceiro ônibus da Linha TI Camaragibe/ TI Macaxeira.

"Isso aqui ainda é pouco. Tem dia que vai tão lotado, tão lotado, que até a porta vai forçada. É um absurdo. Como é que um ônibus já sai do terminal lotado? Quem pega ele mais na frente, já sofre em pé", disse o estudante Júlio Francisco.



Fila para pegar ônibus que sai do TI Camaragibe e segue para o TI Macaxeira é extensa — Foto: Reprodução/TV Globo

Desembarcamos no Terminal da Macaxeira às 7h55. O TI é o maior de todos que passamos e recebe 60 mil passageiros por dia. O ônibus que passa na UFPE é o Barro Macaxeira/BR-101. Quando chegamos, a fila era enorme. No final dela, encontramos Raisseli Laís, que contou sua odisseia até chegar à universidade

"O trabalhador, o estudante, tem que acordar várias horas antes para poder ir ao seu compromisso. É um percurso enorme, num transporte público de má qualidade. O transporte não é bom e a passagem ainda aumentou", comentou a estudante de Serviço Social se referindo ao aumento de 7,07% aprovado em 28 de fevereiro.



Chegada ao TI da Macaxeira acontece pouco antes das 8h — Foto: Reprodução/TV Globo

Ainda no ônibus Barro/Macaxeira, encontramos a analista de licitação, Ana Gabriela, que contou que o sufoco dela começou bem antes daquele ônibus. "Peguei um ônibus para o Terminal de Pelópidas Silveira. De lá, peguei para Macaxeira, mas o meu ônibus quebrou na BR, na chuva. Mais de duas horas de viagem para chegar e ir em pé", pontuou.

"Geralmente, eu pego bem mais lotado que isso aqui. Agora, pagamos uma passagem cara, quase cinco reais, num ônibus lotado, que vive quebrando e não tem ar-condicionado", acrescentou Ana Gabriela.



No TI Macaxeira, filas se multiplicam por volta das 8h — Foto: Reprodução/TV Globo

Às 8h35, nos aproximamos do nosso destino, a UFPE, e a estudante que Raisseli, que encontramos no Terminal da Macaxeira, nos relata que chegou mais uma vez atrasada para a aula.

"Eu tenho que chegar antes das 8h, mas nunca consigo. O fluxo do trânsito é muito intenso e mesmo essa linha (Macaxeira/BR-101) sendo mais rápida que a linha Barro/ Várzea eu não consigo chegar no horário", contou.



TI Sufoco: após mais de duas horas de viagem, reportagem consegue chegar até o final do percurso — Foto: Reprodução/TV Globo

Fonte: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/03/20/ti-sufoco-passageiros-precisam-de-quatro-onibus-para-sair-de-camaragibe-e-chegar-ate-a-ufpe.ghtml>