**Ângela Maria Pereira**
*Universidade de Taubaté (UNITAU)*
Angela.estiva@yahoo.com.br

# LEITURA DE REPORTAGEM: SUBSÍDIOS PARA ATIVIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL

## RESUMO

Este trabalho baseia-se em uma pesquisa de mestrado já concluída na Universidade de Taubaté (UNITAU). Tal pesquisa, que teve como objetivo corroborar com estudos da Linguística Aplicada que visem ao estabelecimento de procedimentos pertinentes à prática de leitura de reportagem em sala de aula, aborda a leitura de reportagem como instrumento que contribui para a formação de um leitor proficiente. Neste artigo, será apresentada a análise de uma reportagem de revista e a identificação dos elementos e das informações que podem ser explorados para uma leitura proficiente em salas de aulas do 8º e 9º anos do ensino fundamental. Será apresentada também a exemplificação de uma aplicação de procedimentos de leitura do gênero discursivo reportagem, utilizando esse texto. O trabalho fundamenta-se, principalmente, nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, nos conceitos bakhtinianos de linguagem e de gênero discursivo, na concepção sociocognitiva ou sociointerativa de leitura, nas propostas de sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004), nas sugestões de procedimentos de leitura feitas por Lopes-Rossi (2008) e em informações sobre reportagem advindas de estudos da área de Comunicação Social. Os resultados apontam que a exploração de aspectos sociocomunicativos e de elementos verbais e não-verbais do gênero discursivo reportagem oferece subsídios a um trabalho em sala de aula que seja baseado em procedimentos de leitura e que vise a formar leitores proficientes.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, reportagem, proficiência.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo, referente a uma pesquisa de mestrado já concluída na Universidade de Taubaté, aborda a leitura de reportagem como instrumento que contribui para a formação do leitor proficiente. A necessidade de se investigar tal assunto surgiu ante a constatação de aspectos como: dificuldade que os alunos demonstram ao realizarem atividades que envolvam interpretação de texto, carência de material didático que indique procedimentos adequados à realização de tais atividades e desinteresse apresentado pela maioria dos alunos.

Firmou-se como objetivo geral dessa pesquisa corroborar com estudos da Linguística Aplicada que visem ao estabelecimento de procedimentos pertinentes à prática de leitura de reportagem em sala de aula. Despontaram como objetivos específicos: 1) analisar reportagens veiculadas em revista para identificar os elementos e as informações que podem ser explorados para uma leitura proficiente em salas de aulas do 8º e 9º anos do ensino fundamental; e 2) exemplificar a aplicação de procedimentos de leitura do gênero discursivo reportagem, utilizando esses textos. Este artigo focará o trabalho realizado com uma das reportagens analisadas na pesquisa.

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

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

Na perspectiva teórica em que se enquadrou a pesquisa, consideram-se os conceitos bakhtinianos de linguagem e de gênero discursivo, a concepção sociocognitiva ou sociointerativa de leitura, as propostas de sequências didáticas de Schneuwly e

Dolz (2004), os procedimentos para abordagem do gênero discursivo reportagem propostos por Lopes-Rossi e informações sobre reportagem advindas de estudos da área de Comunicação Social.

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), a plena participação social está condicionada ao domínio da linguagem, enquanto atividade discursiva e cognitiva, e ao domínio da língua, enquanto sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística.

Os PCN (BRASIL, 1998) recomendam que se contemple, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros. Aconselha também que se priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem.

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

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

Bakhtin (2003) explica que "Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo.". Conforme o autor, é a alternância dos sujeitos do discurso que determina os limites do enunciado que, por sua vez, é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado, mantendo com eles uma atitude responsiva (seja rejeitando, confirmando, completando etc.).

Alguns aspectos da concepção cognitiva de leitura serão expostos a seguir. Kleiman (1992) comenta que é através da interação de diversos níveis de conhecimento que o leitor constrói o sentido do texto. A autora observa que há um tipo de conheci-

mento de mundo cuja ativação é importante à compreensão de um texto. Esse conhecimento parcial, estruturado, que se tem na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos recebe o nome de esquema.

Kleiman (1992) ainda discorre sobre a questão do estabelecimento de objetivos e propósitos nítidos para a leitura. A autora menciona haver evidências claras de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram, de forma significativa, quando se fornece um objetivo para um trabalho a ser realizado.

Conforme Kleiman (1992), os objetivos são também relevantes para um outro aspecto da atividade do leitor que traz colaboração à compreensão: a formulação de hipóteses.

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

Kato (2007), em um trabalho que objetiva analisar os processos de decodificação apresentados por teóricos das áreas de ciência da cognição e da inteligência artificial, bem como a função desses processos na integralização da informação nova ao conhecimento prévio do leitor e à informação já fornecida pelo texto, menciona que os estudiosos dessas áreas fazem referência a dois tipos fundamentais de processamento de informação: *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente). "O processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. O processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes."

A autora prossegue expondo que, no processamento descendente, o estímulo visual aciona *esquemas*, que são pacotes de conhecimentos estruturados, com instruções para seu uso, armazenados na memória de longo-termo, podendo alterar-se com o aumento ou modificação do conhecimento de mundo.

Far-se-á agora uma breve menção à abordagem sociocognitiva de leitura. De acordo com Marcuschi (2008), o ato de ler constitui-se numa contínua produção e apropriação de sentido. Não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos, nem uma experiência individual sobre o texto, oral e escrito. A compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, que, porém, não são individuais e únicos. Dessa forma, a percepção é, até certo ponto, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida. As experiências que temos são construídas tendo como base sensações organizadas. "Perceber é reconhecer com categorias ou esquemas internalizados e não apenas ver, sentir, ouvir etc. pela sensação direta dos sentidos puros. [...] esses esquemas ou categorias não são elaborações individuais e sim coletivas [...]". (MARCUSCHI, 2008, p. 228)

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

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

Ao se discorrer sobre proficiência em leitura, faz-se necessário mencionar criticidade. Toda leitura proficiente deve ser crítica. Muitos dos autores citados por Taglieber (2000) apresentam definições muito próximas para os conceitos de leitura crítica e pensamento crítico. Dentre as habilidades citadas por esses autores como sendo características de leitura e pensamento críticos, podemos citar: processamento de informações, análise, síntese, avaliação, retenção de julgamento até confirmar ou não evidência, questionamento, flexibilidade, inferência, predição de consequências.

TAGLIEBER (2000, p. 24) cita que "There has been a strong emphasis on using a variety of texts from nexspapers, weeky newsmagazines, and popular magazines to develop classroom activities for teaching critical reading and thinking."[1]

Conceitos ligados à área de Comunicação Social muito podem também contribuir a uma abordagem sobre proficiência em leitura. Martins Filho (1997) explica que a reportagem diferencia-se da notícia pelo conteúdo, extensão e profundidade. O autor observa que a reportagem, a partir da própria notícia, faz medrar uma sequência investigativa, apurando não apenas as origens do fato, mas também suas razões e efeitos, instaurando o debate acerca do acontecimento, desdobrando-o em seus aspectos mais relevantes e dividindo-o, se necessário, em retrancas diferentes que poderão ser agrupadas em uma ou mais páginas. Dessa forma, segundo o autor, a reportagem pretende explorar o fato até esgotá-lo.

Como explica Lopes-Rossi (2008), a reportagem baseia-se sempre em fontes – pessoas estudiosas no assunto ou envolvidas no fato, material conservado em arquivo e consultado pelo repórter, pesquisa – cuja qualidade confere credibilidade à matéria jornalística. No jornal, a reportagem extensa divide-se em textos auxiliares, também chamados de retrancas, cada qual com um próprio título. A diagramação de revistas reparte um texto extenso em texto principal e boxes no pé da página ou nas laterais. Fotos, ilustrações e informações em boxes e infográficos são elementos encontrados tanto em jornais quanto em revistas, não devendo ser considerados isoladamente na leitura.

Os elementos verbais que compõem a reportagem, além do texto principal, são: sobretítulo, título, subtítulo, títulos de retrancas e textos de boxes, legenda, eventualmente entretítulos e olho.

Os elementos não-verbais são fotos, infográficos, tamanhos de letras, diagramação, cores, boxes. Eles podem expressar desde destaque a uma informação mais do que a outra – em função do tamanho –, como o tom da reportagem em função do tratamento gráfico dos elementos não-verbais.

O grande destaque que os elementos não-verbais ganharam nos textos impressos modernos aponta para a necessidade de uma reflexão acerca do papel desses elementos na constituição dos gêneros discursivos. É o que vem sendo feito pelos estu-

---

[1] Tem havido uma forte ênfase no uso de uma variedade de textos de jornais, revistas semanais e revistas populares para desenvolver atividades de sala de aula a fim de ensinar leitura e pensamentos críti-

diosos sob a denominação de multimodalidade, como explica Dionísio (2005). A autora, ao explicar por que os gêneros discursivos são multimodais, comenta que, quando eles são produzidos, usam-se, no mínimo, duas maneiras de representação, como, por exemplo, palavras e gestos; palavras e entonações; palavras e imagens, cores, gráficos, diagramação elaborada; entre outros recursos possíveis. A autora cita que, devido à diversidade de arranjos não-padrões que a escrita vem mostrando na mídia, as nossas frequentes maneiras de ler um texto estão sendo continuamente reelaboradas. Cita também que não é o caso de evidenciar a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual instalada entre ambos.

Pertinente ainda é citar algumas abordagens sobre sequência didática, que é definida por Scheneuwly e Dolz (2004, p.97) como "[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Os autores declaram ainda que uma sequência didática objetiva, principalmente, auxiliar o aluno quanto ao melhor domínio de um gênero de texto (gênero discursivo), possibilitando-lhe escrever, ler ou falar mais adequadamente numa certa situação comunicativa. Recomendam que o trabalho escolar seja efetuado sobre gêneros os quais o aluno não domina, sobre os de difícil acesso pela maioria dos alunos, e sobre gêneros públicos. Por conseguinte, as sequências didáticas ajudam os alunos a acessar práticas de linguagem novas ou de difícil domínio.

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

Lopes-Rossi (2008), partindo desse conceito de sequência didática, propõe os seguintes procedimentos de leitura de reportagem:

| Procedimentos de leitura | Sequência didática |
|---|---|
| Leitura global (atividades feitas oralmente) | Seleção de algumas reportagens para leitura. Interessante mostrar o original para os alunos, especialmente por causa da cor.<br><br>Exploração do conhecimento do aluno e acréscimo de informações sobre o contexto sócio-histórico de produção de reportagem: O que é reportagem? Quem produz reportagem? Que temática uma reportagem pode abordar? Com base em que informações? Por que os meios de comunicação publicam ou divulgam reportagens? Quais os critérios para a escolha dos temas? Qual é o propósito comunica- |

cos. [Tradução nossa]

| | |
|---|---|
| | tivo da reportagem? (Para que serve na nossa sociedade?) Onde são obtidas as informações para uma reportagem? Quem paga para a produção e a circulação da reportagem? Onde a reportagem impressa circula? Quem lê reportagem? Que tipo de benefício ou influência o leitor de reportagem pode ter? Onde e quando foi publicada a reportagem que vamos ler?<br><br>Primeira compreensão e levantamento de algumas hipóteses a partir da leitura rápida dos elementos verbais e não-verbais mais destacados do texto. |
| Primeiros objetivos de leitura visando à compreensão do conteúdo proposicional básico do texto<br><br>(atividades feitas por escrito) | Propor aos alunos que formulem algumas perguntas a partir da curiosidade surgida na leitura global. A busca das respostas a essas perguntas, numa primeira leitura detalhada do texto, permite a compreensão do conteúdo proposicional básico que o texto informa.<br><br>Correção dessa primeira etapa de leitura detalhada. |
| Objetivos de leitura mais complexos enfocando: 1) informações específicas sobre o assunto; 2) características constitutivas da reportagem<br><br>(atividades feitas por escrito) | O professor pode propor novos objetivos de leitura para exploração de informações mais complexas do texto, provocando inferências por meio de habilidades cognitivas como: comparar informações, sintetizar, distinguir fato de opinião ou fato de hipótese, identificar argumentos contra determinado assunto ou a favor dele, prever consequências, interpretar dados de infográficos, inferir o sentido de palavras difíceis, entre outras possibilidades, de acordo com o texto de cada reportagem.<br><br>Sobre as características constitutivas da reportagem, pode-se sempre perguntar, independentemente do assunto:<br>1. O que há de novidade ou de interessante nesse assunto?<br>2. Quais as fontes de informação do repórter? Elas dão credibilidade às informações?<br>3. Os enfoques do título, da(s) foto(s) e das ilustrações estão adequados ao conteúdo da reportagem?<br>4. Com relação às fotos, verifique se são apenas ilustrativas do assunto da reportagem ou se permitem outras leituras em decorrência de recursos expressivos, como: efeitos de luz e sombra; efeitos de cor ou uso do preto e branco em vez da cor; destaque de detalhes; enquadramento da imagem; flagrante de situações insólitas, gestos ridículos ou deselegantes; montagens de duas fotos (cabeça de um, corpo de outro) para criar um efeito caricato.<br>5. Com relação a aspectos gráficos, verifique se há efeitos de cor, ilustrações, margens, traços, diagramação em função do tema e do tom da reportagem.<br>6. Qual é o tom da reportagem e quais elementos o evidenciam?<br>Não é preciso que o professor faça todas essas perguntas para todas as reportagens. |

| | |
|---|---|
| | Correção dessa etapa de leitura. |
| Apreciação crítica da reportagem e extrapolação para discussões sobre situações da vida dos leitores (atividades feitas por escrito ou oralmente) | Algumas perguntas possíveis, embora não sejam todas necessárias em todas as leituras de reportagem:<br>1. A abordagem do assunto foi satisfatória, em quantidade e qualidade, para o público-alvo da reportagem? Por quê?<br>2. Outros aspectos do tema poderiam ter sido abordados ou outros recursos gráficos poderiam ter sido utilizados? Quais?<br>3. Você identificou o tom da reportagem? Ele deixa implícito algum posicionamento da reportagem a respeito do tema?<br>4. Que relação tem o assunto dessa reportagem com temas em discussão na nossa sociedade? Para quem esses temas são relevantes?<br>5. Como você avalia a influência que essa reportagem pode provocar no leitor?<br>Correção dessa etapa de leitura. |

## 3. ANÁLISE DA REPORTAGEM E APLICAÇÃO DE PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Propõe-se que durante a realização do trabalho com os alunos sejam utilizados recursos tecnológicos como computador e projetor de slides para que se apresentem capas de revistas ou primeira página de jornal de circulação nacional como ponto de partida para o diálogo que se pretende instaurar, a fim de se fazer um levantamento de conhecimentos prévios acerca de assuntos ligados ao trabalho com reportagem.

De acordo com o primeiro procedimento de leitura proposto por Lopes-Rossi (2008), deve-se iniciar a exploração do conhecimento do aluno e acréscimo de informações sobre o contexto sócio-histórico de produção de reportagem.

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

Na sequência, apresentar-se-ão análise e aplicação de procedimentos didáticos com base na reportagem "Não basta chuva? Raios!", de Veja, 10 de fevereiro de 2010.

O primeiro contato com a reportagem "Não basta chuva? Raios!", que deve ocorrer utilizando-se a reprodução do texto em tamanho reduzido, permitirá identificar elementos gráficos interessantes para a primeira leitura global do texto. A leitura rápida associando elementos não-verbais e verbais destacados ajuda-nos a ter uma idéia geral sobre o assunto: a grande quantidade de descargas elétricas que caem no Brasil.

Surge, então, o momento de o professor perceber as curiosidades que os alunos naturalmente teriam para ler a reportagem detalhadamente: os objetivos de leitura. No caso analisado, as perguntas irão, provavelmente, referir-se a dados sobre número de pessoas que, nos últimos anos, foram fulminadas por raios no Brasil e às circunstâncias nas quais a pessoa está mais sujeita a ser atingida por um raio.

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

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

# NÃO BASTA A CHUVA? RAIOS!

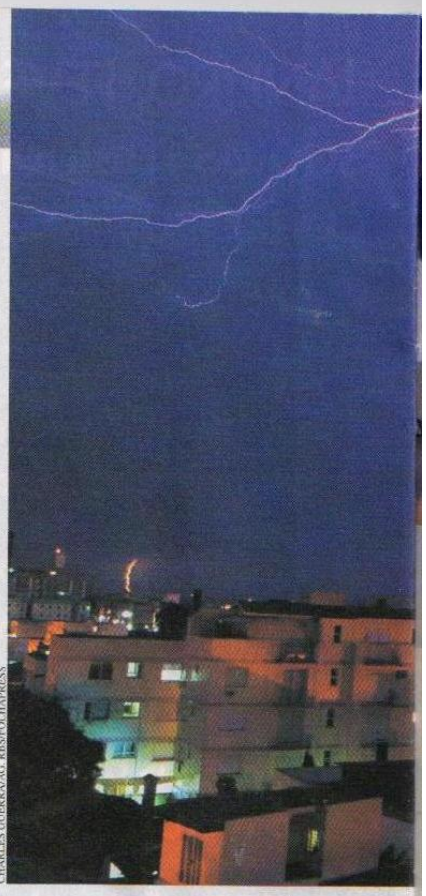
Um novo estudo do Inpe mostra que caem sobre os brasileiros 57 milhões de descargas elétricas — recorde mundial

FÁBIO PORTELA

Na quarta-feira passada, dia 3, como vem ocorrendo invariavelmente desde o início do ano, choveu forte em São Paulo. Por volta das 19h30, o boliviano Papin Huascar, de 24 anos, tentava atravessar a pé a Praça Ilo Ottani, no bairro do Pari, na região central da cidade. Antes de concluir o trajeto de 100 metros, foi fulminado por um raio. Ele recebeu uma descarga de 20 000 ampères — que seria suficiente para fazer funcionar 1 000 chuveiros elétricos ao mesmo tempo. A corrente percorreu todo o seu corpo até atingir os tecidos cardíacos. O coração, um músculo cuja pulsação é controlada por impulsos elétricos, entrou em curto-circuito. Huascar morreu na hora. Foi uma cena trágica, mas que está longe de ser excepcional. Nos últimos dez anos, 1 321 pessoas foram abatidas por raios no país. Em média, ocorre uma morte desse tipo a cada três dias.

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

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



CHARLES GUERRA/AG. RIO FOTO HAPRESS

## UMA MORTE A CADA TRÊS DIAS

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

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

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

**AS VÍTIMAS**
81% homens
19% mulheres

## O ATLAS DOS RAIOS

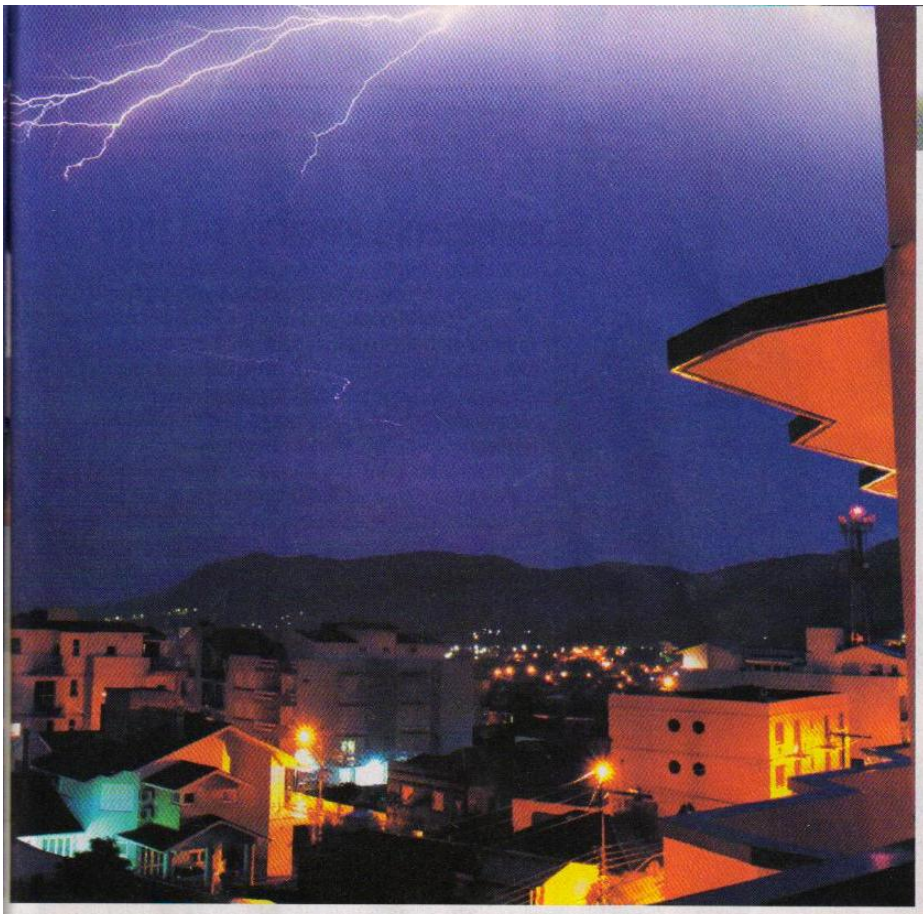
ESTADO

MORTES CAUSADAS POR RAIOS ENTRE 2000 E 2009

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

RAIOS REGISTRADOS POR ANO

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



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

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

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

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

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

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

O professor pode, então, fazer algumas perguntas que incidam sobre detalhes, orientando, assim, a leitura que do aluno. Para uma leitura detalhada, o professor pode fazer algumas perguntas que incidam sobre detalhes como:

Como ocorre uma morte por raio (primeira coluna da primeira página);

Meios de se proteger em caso de tempestades com raios (primeira, segunda e terceira colunas da segunda página);

Efeito de sentido decorrente do uso de determinada palavra ou do emprego da pontuação;

Palavras cujos significados podem ser difíceis, como: fulminado, ampères, excepcional, eletrocutado, indução, dissipar.

Pode-se, ainda, através da leitura detalhada, explorar características inerentes ao gênero reportagem.

Essa exploração do texto certamente permitirá aos alunos várias inferências, comparações, sínteses, estabelecimento de relações entre partes do texto, reconhecimento do efeito de sentido (de certas palavras ou do emprego da pontuação), garantindo um nível mais aprofundado de compreensão da reportagem. Finalizando, cabe ao professor elaborar algumas perguntas para a apreciação crítica de como o assunto foi abordado na reportagem e de como ele se relaciona com a vida dos alunos.

Baseando-se em Lopes-Rossi (2008), serão propostos procedimentos de leitura de reportagem, organizados numa sequência didática.

| Procedimentos | Sequência didática |
|---|---|
| Leitura global | a) Quem escreve a reportagem? Quando?<br>b) Onde foi publicada?<br>c) Qual o título? E o subtítulo?<br>d) O subtítulo esclarece o que vai ser tratado na reportagem?<br>e) A foto auxilia a obtenção de informações sobre o assunto do texto?<br>f) Há frase(s) em negrito? Qual (ou quais)?<br>A partir da curiosidade surgida durante a leitura global, elabore algumas perguntas para as quais você gostaria de obter respostas com a leitura detalhada da reportagem. |

| | |
|---|---|
| Primeiros objetivos de leitura visando à compreensão do conteúdo proposicional básico do texto | Espera-se que os alunos façam perguntas do tipo:<br>a) Qual o número de pessoas que nos últimos anos foram fulminadas por raios no Brasil?<br>b) Por que o Brasil é recordista em incidência de raios?<br>c) Em quais circunstâncias a pessoa está mais sujeita a ser atingida por um raio?<br>d) Como uma pessoa pode se proteger de raios? |

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

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

| | |
|---|---|
| | destacada por ser interpretada em mais de um sentido (atente-se também para o emprego do ponto de exclamação)? Comente. |

| Procedimentos | Sequência didática |
|---|---|
| Apreciação crítica da reportagem e extrapolação para discussões sobre situações da vida dos leitores | a) O assunto da reportagem vem sendo discutido em nossa sociedade? Por quê?<br>b) Na sua opinião, quais motivos teriam levado a revista a publicar o texto sobre o assunto em questão?<br>c) Você acha que esta reportagem pode, de alguma maneira, influenciar os leitores e a vida deles? Como? |

## 4. CONCLUSÃO

Com a análise do texto, constata-se ser possível identificar, em uma reportagem, elementos e informações que podem ser explorados para uma leitura proficiente em salas de aulas do 8º e 9º anos do ensino fundamental.

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

Percebe-se, pois, que a esfera jornalística possui exemplares de reportagens de interesse e relevantes à formação de leitores proficientes. Ao professor de língua materna cabe selecionar o material adequado e oferecê-lo ao aluno para que este possa ativar seus conhecimentos prévios, elaborar, testar, refutar ou comprovar suas hipóteses, interagir com o texto e compreendê-lo numa instância mais ampla: o contexto sociocultural no qual se está inserido.

Que a leitura que venha a ser feita deste trabalho proporcione reflexões sobre o ato de ler, sobre suas implicações na realidade e sobre a necessidade de se incorporar às praticas pedagógicas atuais aparatos tecnológicos e materiais de leitura veiculados na mídia impressa que abranjam tanto a linguagem verbal quanto a não-verbal, possibilitando, assim, uma intervenção positiva no processo de formação de leitor proficiente.

## REFERÊNCIAS


BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas-PR: Kaygangue, 2005. p. 159-177.

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

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

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.228 - 281.

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

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

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

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