



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



ISABELA SANTOS DA SILVA

**MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA: lendo e
compreendendo gráficos**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2015

ISABELA SANTOS DA SILVA

**MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA: lendo e
compreendendo gráficos**

Dissertação de Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, apresentada à Universidade do
Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dra. Monalisa dos Reis Aguiar
Pereira

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Silva, Isabela Santos da

Multiletramentos na sala de aula: lendo e compreendendo gráficos / Isabela Santos da Silva . – Santo Antonio de Jesus, 2015.

149f.

Orientador: Profª Drª Monalisa dos Reis Aguiar Pereira

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

Contém referências.

Ensino aprendizagem 2. Multiletramentos 3. Leitura. . I. Pereira, Monalisa dos Reis Aguiar. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 371

ISABELA SANTOS DA SILVA

**MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA: lendo e compreendendo
gráficos**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas do Campus V.

Aprovada em 21/08/2015

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Julio Neves Pereira
UFBA

Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos
UNEB

Orientadora: Prof^a. Dra. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira
UNEB

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por tudo mais que Ele me proporciona a cada dia.

Aos meus pais, irmãs, sobrinhos e noivo, por todo apoio e compreensão nos momentos difíceis.

À minha orientadora, Professora Monalisa dos Reis A. Pereira, por toda confiança depositada em mim, e principalmente pela paciência e atenção comigo desde o início até os últimos instantes da construção deste trabalho.

Aos professores do PROFLETRAS – UNEB – Campus V, pelos ensinamentos e incentivos.

Aos colegas, por todas as trocas de experiências e de vivências, apoio e amizade.

Aos professores da banca, por todas as contribuições dadas.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

Aos meus amigos, por entenderem minhas ausências e também pelo apoio constante.

E, por fim, aos meus alunos por me ensinarem tanto e por confiarem sempre em mim.

RESUMO

Na sociedade atual, em decorrência das novas tecnologias, outros modos de representação da linguagem, além da verbal, se combinam (visual, sonora, entre outras) constituindo-se, desse modo, os chamados textos multimodais. No entanto, apesar da proliferação desses textos circulando nas diversas esferas sociais, inclusive nas escolas, os resultados das avaliações externas e também internas evidenciam um baixo desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos. Sendo assim, neste trabalho, após um diagnóstico realizado em duas turmas de 8º ano (com um total de 39 alunos) de uma escola pública estadual localizada na cidade de Feira de Santana, Bahia, procurou-se desenvolver uma proposta de intervenção utilizando o gênero multimodal gráfico, buscando minimizar as dificuldades dos alunos em relação à leitura deste gênero. Assim, objetivou-se por meio desta proposta desenvolver as habilidades e competências leitoras dos alunos no que se referem à leitura do gênero gráfico de modo que o compreendam efetivamente. Em relação aos objetivos específicos, esperava-se que os alunos pudessem identificar a relação existente entre os gráficos e o texto no qual estão inseridos, pois esta relação está diretamente ligada à compreensão desse gênero textual. Além disso, buscava-se que os alunos se tornassem aptos a localizar informação explícita neste gênero, bem como as implícitas, a identificar os tipos e, ainda, os elementos formais do gênero gráfico. Procurou-se, na mesma medida, por meio do desenvolvimento das habilidades acima mencionadas, colaborar para a formação e para a constituição do aluno-leitor em se tratando, também, de outros gêneros. Tal proposta foi desenvolvida por meio de uma sequência didática fundamentada nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), partindo da ideia que os alunos precisam realizar atividades específicas sobre um determinado gênero para desta forma alcançarem as habilidades e as competências relacionadas a sua leitura. Para atender aos intentos do trabalho, buscou-se embasamento nos estudos advindos da pesquisa-ação a partir das ideias de Kincheloe (1997), Tripp (2005), Bortoni-Ricardo (2008), Thiollent (2011), Kemmis e Wilkinson (2011) e Ghedin e Franco (2011); discutiu-se acerca dos multiletramentos e dos textos multimodais partindo dos estudos de Vieira (2007), Rojo (2009, 2012, 2013); Duarte (2008), Oliveira (2010), Cavalcante (2010), Dionísio (2011), Dias, (2012) e Street (2012); além disso, para abordar os gráficos, buscou-se suporte nos estudos de Monteiro (1999), Carzola (2002) e Guimarães (2002). Ao término desse estudo, foi possível constatar significativa melhora nos níveis de leitura dos alunos, bem como no modo de trabalhar o tema por parte da professora.

Palavras-chave: Multiletramentos. Multimodalidade. Ensino. Leitura. Gráfico.

ABSTRACT

In today's society, as a result of new technologies, other ways of language representation, besides verbal, combine (visual, sound, among others.), constitute the so-called multimodal texts. However, despite the proliferation of these texts circulating in many social spheres, including at schools, the results of external and internal evaluations show a low development of students' multiliteracies. Thus, in this work, after a diagnosis carried out in two 8th grade classes (with a total of 39 students) of a public school located in the city of Feira de Santana, Bahia, it was tried to develop an intervention proposal using the genre multimodal graph in order to minimize the difficulties of students towards the reading of this genre. Thus, this proposal aimed to develop the reading skills and competences of the students in referring to the reading of graph genre so that they could understand it effectively. In relation to specific goals, it was expected that the students could identify the existing relationship between the graphs and the text in which are inserted, because this relationship is directly linked to the understanding of this textual genre. In addition, it was expected that students become able find explicit information in this genre, as well as the implied, to identify the types and the formal elements of the graph genre. It was tried, in the same way, by the development of skills mentioned above, collaborate for the formation and constitution of the student-reader in this case, as well as, of other genres. The proposal was developed through a didactic sequence based on studies of Schneuwly and Dolz (2004), starting from the idea that students need to perform specific activities on a particular genre to achieve the skills and competencies related to their reading. To meet the intents of the work, it was based in deriving studies of action research from the ideas of Kincheloe (1997), Tripp (2005), Bortoni-Ricardo (2008), Thiollent (2011), Kemmis and Wilkinson (2011) and Ghedin and Franco (2011); It was discussed about the multiliteracies and multimodal texts starting from the studies of Vieira (2007), Rojo (2009, 2012, 2013); Duarte (2008), Oliveira (2010), Cavalcante (2010), Dionisio (2011), Dias (2012) and Street (2012); Furthermore, to address the graphs, the base was on the studies of Monteiro (1999), Cazorla (2002) and Guimarães (2002). At the end of this study, it was possible to find a significant improvement in the levels of reading skills by students, as well as, how the subject is treated by the teacher.

Keywords: Multiliteracies. Multimodality. Education. Reading. Graph.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A PESQUISA-AÇÃO NA SALA DE AULA: O QUE É? COMO A APLICAMOS?	12
2.1	PESQUISA-AÇÃO NA SALA DE AULA.....	12
2.2	PORQUE ABORDAR OS MULTILETRAMENTOS EM NOSSA PESQUISA E EM NOSSA AÇÃO?	16
2.3	QUEM SÃO OS SUJEITOS PARTICIPANTES?	18
2.4	O QUE TEMOS COMO OBJETIVOS?.....	19
2.5	A METODOLOGIA E SEUS PROCEDIMENTOS.....	19
3	DIAGNÓSTICO: INVESTIGAÇÃO E DESCOBERTAS NA SALA DE AULA	21
3.1	PRIMEIROS PASSOS.....	21
3.2	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA ESCRITA.....	22
4	OS MULTILETRAMENTOS DENTRO E FORA DA ESCOLA: UM OLHAR PARA O GÊNERO GRÁFICO	33
4.1	OS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA E PARA ALÉM DELA.....	33
4.1.1	Repensando os letramentos na escola: os gêneros multimodais	38
4.2	DESVENDANDO O UNIVERSO DOS GRÁFICOS.....	43
4.2.1	O gênero textual gráfico e a escola	48
4.2.2	Gráficos na sociedade	52
5	PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO	54
5.1	NA SALA DE AULA: COMO INTERVIR?.....	54
5.1.1	Sequência didática	55
5.2	RELATANDO OS RESULTADOS: O QUE DEU CERTO?.....	93
5.2.1	Apresentação da situação	94
5.2.2	Módulo 1: Localização	97
5.2.3	Módulo 2: Inferências	99
5.2.4	Módulo 3: Identificação	103
5.2.5	Módulo 4: Associação	105

6 CONCLUSÃO.....	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	129
APÊNDICE A – Textos utilizados na atividade diagnóstica oral	130
APÊNDICE B – Atividade diagnóstica escrita.....	135
APÊNDICE C – Respostas dadas pelos alunos nas questões abertas da Atividade diagnóstica.....	142
APÊNDICE D – Respostas dadas pelos alunos em equipe para a atividade do Módulo “Apresentação da situação”	146
APÊNDICE E – Respostas (orais) dadas pelos alunos em equipe para a atividade do Módulo “Inferências”	148
APÊNDICE F – Justificativas dos alunos sobre as respostas dadas na questão 3 do Módulo “Associação”	149

1. INTRODUÇÃO

As dificuldades dos alunos do ensino fundamental II referentes à capacidade de ler e de compreender textos de maneira autônoma nos mais diversos gêneros têm sido o foco de muitas discussões nas áreas de Linguística e de Educação. Ao mesmo tempo, professores de diversas áreas se queixam dessas dificuldades, muitas vezes atribuindo única e exclusivamente ao aluno a responsabilidade por esses problemas. Contudo, sabemos que a reflexão acerca dessa situação é muito mais complexa e não deve se restringir a responsabilizar um ou outro segmento escolar.

Essas dificuldades estão ligadas, principalmente, ao que hoje chamamos de “letramento”, definido como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita em contextos específicos. Estes contextos não se resumem à escola, pois esta é apenas uma das agências de letramento, claro que a mais importante de todas, uma vez que ela é legitimada para garantir ao aluno o acesso a um determinado tipo de letramento, aquele que diz respeito à maior parte das leituras relacionadas ao universo cultural construído durante anos pela humanidade. Entretanto, a escola não tem dado atenção às diversas práticas de letramento com as quais seus alunos mantêm contato constantemente nem tem proporcionado a eles a percepção de que a língua é, antes de tudo, uma atividade interativa de produção de sentidos.

Uma das consequências dessa visão da escola acerca das práticas de letramento é o baixo nível da competência leitora dos alunos brasileiros. Apesar de nos últimos anos ter havido um aumento considerável na oferta do ensino básico aos brasileiros, os resultados das avaliações internas e externas apresentam números ainda bem insatisfatórios do ponto de vista da competência para ler e escrever. Os números apresentados pelo INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) a cada nova pesquisa sobre o letramento no país mostram o tamanho do problema em relação aos níveis de letramento no Brasil: os índices de alfabetismo pleno entre 2001 e 2009 não apresentaram crescimento, alcançando aproximadamente um quarto dos brasileiros; dentre os que cursam ou cursaram da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (atualmente

correspondentes ao 6º e 9º anos, respectivamente), somente 15% estão entre os considerados plenamente alfabetizados (BORTONI-RICARDO, 2012).

Em outra avaliação, nesse caso o relatório PISA 2000, os alunos brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados na faixa etária de 15 anos dentre 32 países (ROJO, 2009, p. 31). Apesar de já ter em torno de 15 anos a publicação deste relatório, percebemos no nosso dia-a-dia de sala de aula que nossos alunos ainda não avançaram. Avaliando os resultados do PISA, Jurado (2009, apud ROJO, 2009, p. 32) conclui que em relação a localizar informações, os dados mostram que a situação ainda é pior quando envolve leitura de mapas, gráficos e diagramas, consequência da pouca circulação desses gêneros na escola. Ou, quando circulam, não são utilizados como objeto de ensino.

Tais gêneros citados por Rojo (2009) são aqueles denominados multimodais, para os quais os alunos não conseguem desenvolver estratégias de leitura. A era tecnológica em que vivemos, a qual trouxe a velocidade da informação e assim a necessidade do que Dionísio (2011) chama de *letramento visual*, tem feito com que o texto escrito cada vez mais tenha uma relação com a imagem. Assim, textos multimodais podem ser considerados aqueles nos quais usamos pelo menos dois modos de representação. Podem ser textos orais ou escritos e a multimodalidade (no caso dos textos escritos) consiste não só na presença das imagens, mas na própria disposição gráfica no papel, por exemplo.

As dificuldades aqui apresentadas, por meio dos resultados de pesquisas, também se apresentam no dia-a-dia em nossa sala de aula. O contato dos alunos com avaliações das diversas disciplinas e com livros didáticos contendo textos multimodais aponta para esta realidade. Quando os alunos, em geral, precisam realizar atividades de leitura mais elaboradas que envolvam esses gêneros (charges, tirinhas, gráficos, anúncios publicitários) costumam apresentar baixo rendimento.

Assim sendo, decidimos realizar uma atividade diagnóstica, a fim de verificar em que medida os alunos apresentavam essa dificuldade. Foram mostrados aos alunos textos multimodais, dentre os gêneros anúncio publicitário, resultado de enquete com gráfico, reportagem com gráfico, história

em quadrinhos, tirinha e charge. Após a leitura, pedimos para que os alunos indicassem qual deles causava mais incômodo na leitura, ou seja, com qual os alunos se sentiam menos familiarizados. E eles, oralmente, sinalizaram que seria o gráfico que se apresentou junto com uma enquete e uma reportagem. Para tentar comprovar ou não o que os alunos disseram, resolvemos aplicar outra atividade, dessa vez de interpretação textual. Assim, aplicamos uma atividade escrita (atividade composta de oito questões, cada uma contendo algum desses textos multimodais: anúncio publicitário, reportagem com gráfico, tirinha e charge). Percebemos, então, que dentre as questões apresentadas, os alunos sentiram dificuldade em quase todas elas, mas foi a que contém uma reportagem com gráfico que demonstrou rendimento menor. E, nesse caso, os alunos necessitam desenvolver habilidades específicas de leitura. A partir de tudo que foi observado na sala de aula, desde antes até depois da aplicação do diagnóstico, decidimos trabalhar com o gênero gráfico, salientando que sua leitura deve sempre obedecer ao seu contexto de produção, ou seja, verificando com qual outro gênero ele está relacionado.

Diante de toda a situação aqui exposta, de dificuldades por parte dos alunos, especificamente da leitura de textos multimodais como os gráficos, fica evidente a necessidade de o professor desenvolver estratégias que os levem a sanar tais dificuldades, já que esse é um dos papéis da escola. A partir do uso dessas estratégias de leitura, os multiletramentos precisam ser trabalhados urgentemente na escola, pois na sociedade contemporânea existe hoje uma necessidade de falar em letramentos, no plural.

A partir dessas reflexões, entendemos então que a escola precisa repensar suas propostas de trabalho com leitura, principalmente no ensino fundamental II, com vistas a melhorar os níveis de leitura dos seus alunos e assim, conseqüentemente, desenvolver neles os vários *letramentos*. Em decorrência dessas constatações, objetivamos com esta proposta de intervenção desenvolver as habilidades e competências leitoras dos alunos no que se referem à leitura do gênero gráfico de modo que o compreendam efetivamente. Em relação aos objetivos específicos, esperamos que os alunos possam identificar a relação existente entre os gráficos e o texto no qual estão inseridos, pois tal relação está diretamente ligada à compreensão desse

gênero textual. Além disso, esperamos que os alunos se tornem aptos a localizar informação explícita neste gênero, bem como as implícitas, a identificar os tipos e, ainda, os elementos formais do gênero gráfico. Esperamos, na mesma medida, que por meio do desenvolvimento das habilidades acima mencionadas, possamos colaborar para a formação e constituição do aluno-leitor em se tratando, também, de outros gêneros.

Deste modo, a fim de atendermos aos intentos deste trabalho, adotamos como abordagem de pesquisa a pesquisa-ação, participativa, pesquisa empírica e qualitativa, partindo de um diagnóstico, a fim de conhecer melhor a realidade. Em função disso, elaboramos o esboço de uma proposta de intervenção a qual busca resolver um problema coletivo, o qual foi detectado durante todo o diagnóstico.

Em relação à organização, optamos por dividir o trabalho em quatro capítulos, além da introdução e da conclusão: o primeiro apresenta o início do percurso da pesquisa; é subdividido em dois itens, trazendo desde nossas inquietações e motivações iniciais de docente, até o diagnóstico feito. O segundo capítulo, subdividido em cinco itens, apresenta uma discussão sobre pesquisa-ação, trazendo ainda a justificativa, os sujeitos da pesquisa, os objetivos e a metodologia. O terceiro capítulo é de cunho mais teórico e apresenta em dois itens a presença da multimodalidade e a importância dos multiletramentos na atualidade, além das especificidades do gênero gráfico. Já o quarto capítulo, também com duas subdivisões, descreve a proposta de intervenção e relata as experiências a partir de sua aplicação em sala de aula, com conclusões.

2. A PESQUISA-AÇÃO NA SALA DE AULA: O QUE É? COMO A APLICAMOS?

2.1. PESQUISA-AÇÃO NA SALA DE AULA

A sala de aula pode ser um espaço no qual o professor se utilize da pesquisa para melhorar o ensino e possa proporcionar, conseqüentemente, a melhoria na aprendizagem dos seus alunos. A pesquisa na educação que propõe intervenções na prática do professor, a partir do levantamento da realidade, pode ser uma boa alternativa por levar o professor a repensar sua prática e agir em favor da melhoria dos resultados de aprendizagem de seus alunos. O modelo que mais favorece essa realização é aquele delineado pela pesquisa-ação visto que, segundo Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação é:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Acreditamos que este trabalho se filia à proposta metodológica da pesquisa-ação, pois nele, além de nos propormos, no papel de pesquisadores, a realizar uma intervenção, os alunos também participam da pesquisa, cooperando. Assim, cada ação vai sendo pensada, reavaliada e reajustada a partir do retorno dado por eles, durante todo o processo. Consideramos que esses aspectos são fundamentais para que a pesquisa tenha um caráter de pesquisa-ação.

As origens do trabalho em pesquisa-ação, conforme Ghedin (2011), são atribuídas a Kurt Lewin, nos anos de 1946, período do pós-guerra, tratando de questões de hábitos alimentares e de algumas atitudes dos americanos em relação a grupos étnicos minoritários. De lá até os dias de hoje, a pesquisa-ação passou por mudanças. Nas décadas seguintes ao seu início, a pesquisa-ação fortaleceu-se na área educacional, mas enquadrando-se numa perspectiva positivista. Dentro desta perspectiva, porém, ela apresentava-se contraditória já que a pesquisa-ação não pode se dar com distanciamento entre

o pesquisador, o objeto e os sujeitos, como propõe o positivismo. Só no início dos anos 1970 a pesquisa-ação volta a ser o foco das pesquisas em educação, perdendo as bases positivistas e levando em consideração, dentre outras razões, “a grande preocupação dos pesquisadores em educação em ajudar os professores a resolver seus problemas; (...) o compromisso ideológico e político nas formas de abordagem dos problemas sociais e políticos da educação” (GHEDIN, 2011, p.218-219).

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma variedade do processo chamado por ele de investigação-ação, o qual ele define como “um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Já a pesquisa-ação é, de acordo com o mesmo autor, “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.” (TRIPP, 2005 p. 447). Nesse caso, percebemos também a pesquisa-ação vista como um processo em que seu foco é a busca para aprimorar a prática, porém sem deixar o cunho investigativo próprio da pesquisa. Thiollent (2011) chama a atenção para o fato de que, para ser pesquisa-ação, é preciso ser do tipo participativo: “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária.” (p.21) Vemos, portanto, que a pesquisa-ação precisa ter como uma de suas características o fato de ser participativa.

Lewin defendia a ideia do ciclo em espiral, assim a pesquisa-ação seria um processo em três fases: planejamento, tomada de decisões e encontro de fatos sobre os resultados da ação. Esse ciclo desapareceu, mas se manteve a ideia de transformação da realidade (GHEDIN, 2011). Para Kemmis e Wilkinson (2011, p. 39):

Embora o processo de pesquisa-ação seja inadequadamente descrito em termos de uma sequência mecânica de passos, geralmente se acredita que ele envolve uma espiral de ciclos autorreflexivos de:

- planejamento de uma mudança;
- ação e observação do processo e das consequências dessa mudança;

- reflexão sobre esses processos e suas consequências, e então;
- replanejamento, e assim por diante.

De acordo com Thiollent (2011), na pesquisa-ação trabalha-se com situações ou problemas difíceis ou impossíveis de se formular hipóteses, assim, não se aplica o esquema tradicional de formulação de hipóteses, coleta de dados, comprovação ou refutação de hipóteses e sim aplicando-se instruções (diretrizes), menos rígidas que as hipóteses, mas com função semelhante.

Sendo a pesquisa-ação um meio de buscar resolver problemas ou de realizar uma ação, um ambiente propício à realização deste tipo de pesquisa pode ser justamente a sala de aula, de maneira a envolver os participantes (alunos) e pesquisador (professor) de forma dinâmica, porém não menos séria do que na pesquisa convencional. Para Thiollent (2011), ao contrário da pesquisa convencional que privilegia aspectos individuais, a pesquisa-ação privilegia aspectos coletivos e resulta sempre em uma ação, o que nem sempre ocorre na convencional. “Com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social.” (THIOLLENT, 2011, p. 40).

Kincheloe (1997) vê na pesquisa-ação em educação uma forma de os professores se libertarem do pensamento modernista que tem levado esses profissionais a não serem mais críticos em relação ao seu trabalho. Para ele:

Podemos nos apropriar do movimento de pesquisa-ação no ensino para ir mais longe na nossa visão crítica pós-moderna de reforma escolar e usá-la como estratégia pedagógica para ajudar os professores a libertarem-se da prisão do pensamento modernista (KINCHELOE, 1997, p. 179).

A pesquisa-ação vista dessa maneira, como estratégia pedagógica, pode então ajudar o professor a se emancipar como profissional, orientando como ele deve agir no seu fazer pedagógico, tornando-o mais crítico em relação aos materiais didáticos que lhe são disponibilizados e a projetos e programas educacionais nos quais ele é incluído sem ser, muitas das vezes, consultado. É como discute Kincheloe (1997) quando afirma que a pesquisa-

ação passa a ser uma atividade de oposição quando “expõe a tirania autoritária de muitos mercados de ensino” (1997, p. 184).

A partir da prática deste tipo de pesquisa, o professor pode se tornar um **professor-pesquisador**, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), distingue-se dos demais professores pelo “seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (p. 46). O professor não precisa estar necessariamente realizando a pesquisa-ação o tempo inteiro, mas quando ele faz uma experiência com este tipo de pesquisa, passa a compreender melhor o seu trabalho, criticando a realidade escolar, avaliando resultados, buscando melhorias. A pesquisa-ação pode ser utilizada por professores de todas as disciplinas escolares, e em especial na área de Língua Portuguesa. Diante dos índices que apontam para problemática do letramento no Brasil, cada professor poderá, a partir de sua pesquisa em sala de aula, perceber quais os maiores problemas de seus alunos no que diz respeito à leitura e à compreensão e, assim, entendendo melhor a sua realidade, poderá propor atividades pedagógicas específicas.

A pesquisa-ação na atualidade obedece a alguns princípios que fundamentam a metodologia. Ghedin (2011) apresenta esses princípios: o primeiro deles é a rejeição, na escolha da metodologia, das noções positivistas sobre a realidade, objetividade e verdade. Outros princípios relevantes apresentados pelo autor são os seguintes: que o ponto de partida e de chegada na construção do conhecimento é a *práxis* social; que o ambiente da pesquisa-ação deve ser o da realidade pesquisada; a importância da flexibilidade de procedimentos e dos ajustes permitidos pela metodologia; por fim, o uso das espirais cíclicas: planejamento – ação – reflexão – pesquisa – ressignificação – replanejamento – ações ajustadas às necessidades coletivas – reflexões .

Realizar uma pesquisa que se aproxime da pesquisa-ação participativa na sala de aula, observando tais princípios, visando a transformação da realidade, pode levar o professor de Língua Portuguesa a ser um grande colaborador no avanço dos níveis de letramento do país. É preciso conhecer o problema pela investigação (diagnóstico) e buscar soluções a partir das teorias

sobre letramento existentes, hoje, envolvendo os alunos (participantes/sujeitos) e fazendo da pesquisa-ação uma aliada do professor.

Discutir o problema do letramento no Brasil atualmente implica também tratar da leitura de textos que apresentam mais de um modo de representação, isto é, de textos multimodais.

2.2. POR QUE ABORDAR OS MULTILETRAMENTOS EM NOSSA PESQUISA E EM NOSSA AÇÃO?

A escola tem por obrigação, por sua função social que é ser a mais importante agência de letramento, desenvolver nos seus alunos os diversos letramentos, em particular nos alunos do ensino fundamental. A Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresenta como um de seus descritores para avaliação de alunos na Prova Brasil (D5), tanto do 5º como do 9º ano, “Interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso” (BRASIL, 2008, p.22). Contudo, o que se tem constatado é que essa interpretação não tem sido satisfatória por parte dos alunos, visto que encontram algumas dificuldades no entendimento dos textos, particularmente nos que apresentam multimodalidade. Este aspecto fica claro em Rojo (2009) quando, apresentando alguns dados do relatório PISA 2000, afirma que os alunos brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados na faixa etária de 15 anos dentre 32 países. Avaliando os resultados do PISA, Jurado (2009, apud ROJO, 2009, p. 32) conclui que em relação a localizar informações, os dados mostram que a situação ainda é pior quando envolve leitura de mapas, gráficos e diagramas, reflexo da pouca circulação desses gêneros na escola ou da não utilização deles como objeto de ensino.

Outro fator que contribui para esses resultados é que para ler e interpretar tais textos, é necessário ter algumas habilidades relacionadas à leitura não só de textos multimodais, mas de qualquer texto.

Apesar dessa necessidade cada vez mais evidente em desenvolver nos alunos não apenas um **letramento**, mas **letramentos**, a escola mantém sua característica conservadora de letramento autônomo, destoando do que a

sociedade tem exigido de seus membros. Os gêneros textuais que apresentam multimodalidade não são trabalhados de maneira a levar os alunos a realizarem uma leitura global que leve em conta, entre outras questões, o fato de que os elementos visuais desses textos não são apenas ilustrações, mas compõem o texto e deles depende a compreensão textual. Professores, provavelmente por desconhecimento, desconsideram a importância do trabalho minucioso e estratégico com gêneros, incluindo os multimodais. Dias (2012, p. 83) afirma que: “o mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordados na esfera escolar”. Assim, percebemos que a escola não está preparada para desenvolver em seus alunos habilidades e competências leitoras hoje exigidas socialmente.

Diante deste quadro, faz-se necessário apresentar propostas de intervenção que visem à melhoria dos níveis de letramento no país, a partir de experiências em sala de aula feitas pelo próprio professor. Aqui propomos atividades em que os textos multimodais, presentes em praticamente todas as disciplinas escolares, sejam mais bem explorados na sala de aula, de maneira a perceber se a partir dessas atividades os alunos de uma série específica apresentarão melhores resultados nas questões que contenham tais textos. Dessa forma, buscamos minimizar o problema que os alunos têm ao ler textos multimodais para, assim, mostrar que dificuldades de leitura podem ser sanadas com atividades bem planejadas, com base nos recentes estudos da linguagem. Para isso, buscamos utilizar, tanto na aplicação do diagnóstico como na realização das atividades da proposta de intervenção, textos multimodais extraídos de diversos suportes como livros didáticos - uma fonte secundária - e ainda de revistas da atualidade, páginas da *internet*, e folder - fontes primárias. Essa opção de variação dos suportes deu-se com o intuito de utilizar textos diversos, observando principalmente a adequação de cada um aos objetivos das atividades aplicadas.

Entendemos, pois, que este trabalho justifica-se pela necessidade de discutir a questão dos multiletramentos na sala de aula e, também, de propor

atividades de intervenção que possam contribuir com a melhoria dos níveis de letramento de alunos de uma escola em específico, e do Brasil de forma geral.

2.3. QUEM SÃO OS SUJEITOS PARTICIPANTES?

Os sujeitos desta pesquisa são 39 alunos de duas turmas do 8º ano do ensino fundamental do ano de 2014 de uma escola da rede estadual localizada na cidade de Feira de Santana, na Bahia. Os 39 alunos participaram do diagnóstico em 2014. Em 2015, ano de aplicação da proposta de intervenção, esses alunos passaram a ser de uma turma única do 9º ano. Com a mudança de um ano letivo para o outro, naturalmente, alguns alunos saíram para outras escolas, o que fez com que a turma de 9º ano ficasse com um número menor de alunos em relação às duas turmas de 8º ano do ano letivo anterior, totalizando assim 28 alunos. A oferta dessa escola é de ensino fundamental II, funcionando no diurno com aulas das 7h20m às 15h40m, após a implantação do tempo integral no ano de 2014. A escolha dos sujeitos para este trabalho deu-se observando alguns fatores. O primeiro foi por motivo de questões práticas: já havíamos trabalhado com esta série por dois anos letivos (2011 e 2013) e, portanto, já tínhamos mais familiaridade com o que diz respeito a essa série e ao perfil de sujeitos que nela estudam. O segundo motivo é que, no ano anterior ao início deste trabalho (2013), nas atividades em sala nas aulas de Língua Portuguesa, alunos do 8º ano apresentaram dificuldades em responder a questões nas quais estavam presentes textos multimodais. Assim, entendendo que os alunos do 8º ano poderiam apresentar as mesmas dificuldades, pensamos em continuar com a mesma série para propor uma intervenção neste sentido.

Outro fator que colaborou com a escolha foi a dificuldade, de forma geral, que os alunos entre o 8º e o 9º ano apresentam em utilizar estratégias de leitura, seja em textos multimodais ou não. Melhorar a leitura ainda no 8º ano e 9º anos pode colaborar para que estes alunos cheguem mais preparados ao Ensino Médio. Fica claro que a eles não são ensinadas tais estratégias na escola, e que eles são cobrados de realizar as leituras nas diversas disciplinas, mas não conseguem compreender bem o que leem.

2.4. O QUE TEMOS COMO OBJETIVOS?

Objetivamos com esta proposta de intervenção desenvolver as habilidades e as competências leitoras dos alunos no que se referem à leitura do gênero gráfico de modo que o compreendam efetivamente. Em relação aos objetivos específicos, esperamos que os alunos possam identificar a relação existente entre os gráficos e o texto no qual estão inseridos, pois tal relação está diretamente ligada à compreensão desse gênero textual. Além disso, esperamos que os alunos se tornem aptos a localizar informação explícita neste gênero, bem como as implícitas, a identificar os tipos e, ainda, os elementos formais do gênero gráfico. Esperamos, na mesma medida, que por meio do desenvolvimento das habilidades acima mencionadas possamos colaborar para a formação e constituição do aluno-leitor em se tratando, também, de outros gêneros.

2.5. A METODOLOGIA E SEUS PROCEDIMENTOS

A abordagem de pesquisa adotada neste estudo se aproxima da pesquisa-ação, à medida que busca utilizar das bases teóricas deste tipo de pesquisa, dentro das possibilidades. Baseia-se, portanto, na pesquisa participativa, pesquisa empírica, qualitativa, realizada a partir de um diagnóstico da realidade e da busca pela resolução de um problema coletivo. O professor é o próprio pesquisador e não se afasta do seu objeto de pesquisa, neste caso seus sujeitos (alunos), como ocorre com a pesquisa de base positivista. Os alunos, por sua vez, podem ser considerados participantes da pesquisa, pois desempenham papéis dentro dela, quando respondem a questões orais ou escritas e interagem durante as atividades propostas, o que a torna uma pesquisa participativa, pois a partir dessa colaboração dos alunos as ações planejadas são reavaliadas, redirecionadas, ajustadas e novas ações são postas em práticas pelo professor. Observando o que propõem Kemmis e Wilkinson (2011), a pesquisa aqui descrita foi planejada visando a uma mudança, analisando o processo e as consequências desta mudança e ainda

refletindo acerca destes processos, de maneira a replanejar, e assim por diante.

Foi levado também em consideração o que defende Ghedin (2011) sobre o ambiente da pesquisa-ação que deve ser o da realidade pesquisada (neste caso duas turmas do 8º ano e posteriormente uma turma do 9º ano), assim como em relação aos procedimentos serem flexíveis e aos ajustes que a metodologia permite. Desta maneira, como defende o autor, a pesquisa-ação, planejada de acordo com seus princípios geradores é, sobretudo, pedagógica, “à medida que o exercício pedagógico se configure como uma ação que confira caráter científico à prática educativa com base em princípios éticos que visualizem a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (GHEDIN, 2011, p. 224).

Para o diagnóstico foram utilizados os seguintes instrumentos: observação do professor, fala dos alunos, e aplicação de atividade diagnóstica oral e escrita. A observação do professor ocorreu desde o início da pesquisa; as falas dos alunos foram expostas a partir dos questionamentos do professor a eles sobre os gêneros multimodais. Fizemos a escolha da atividade oral e escrita de leitura no diagnóstico porque necessitávamos coletar dados que nos levassem ao conhecimento sobre o contato e a maneira que os alunos liam textos multimodais. A atividade escrita, aplicada como diagnóstico, foi pensada como uma maneira de coletar dados da competência leitora dos alunos pelo método quantitativo, para assim saber como eles estavam no início da pesquisa, elaborar a partir disso a proposta de intervenção e, posteriormente, comparar como estarão ao fim da aplicação da proposta.

Apesar de ser uma pesquisa de base qualitativa, consideramos também, conforme já demonstramos, os dados obtidos quantitativamente em relação aos acertos dos alunos nas questões do diagnóstico e da fase final da proposta de intervenção.

Nessa pesquisa será trabalhado especificamente um gênero textual, o gráfico, sobre o qual será desenvolvida a nossa proposta de intervenção.

3. DIAGNÓSTICO: INVESTIGAÇÃO E DESCOBERTAS NA SALA DE AULA

3.1. PRIMEIROS PASSOS

Ao ingressar no curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – foi-nos dada a responsabilidade de, a partir do que nos inquietava enquanto professores de Língua Portuguesa, desenvolver uma proposta pedagógica de intervenção que pudesse contribuir para melhorar a situação em que nossos alunos se encontravam em relação ao desempenho na disciplina.

Diante das dificuldades apresentadas diariamente pelos alunos em sala de aula na leitura de textos diversos, principalmente os que se constituem pela junção da linguagem verbal e não verbal, percebemos a necessidade de desenvolver uma sequência de atividades de leitura que pudesse colaborar minimizando essas dificuldades.

Observando a realidade dos estudos sobre leitura, constatamos que propostas de atividades voltadas para textos contendo mais de um modo de representação (os multimodais) aparecem com menos frequência. No entanto, é justamente a leitura desses textos que se mostra mais desafiadora para os alunos e em relação aos quais eles têm mais dificuldades. Sendo assim, surgiu nosso desejo de explorar a leitura de textos multimodais, ou melhor, de um gênero multimodal dentre tantos com essas características, principalmente dentre aqueles que aparecem com frequência em livros didáticos, avaliações internas e externas e, também, fora do contexto escolar.

Escolhemos, então, dentre os gêneros multimodais os seguintes: história em quadrinhos, tirinha, anúncio publicitário, reportagem com gráfico, resultado de enquete também com gráfico e charge. Decidimos buscar várias maneiras de identificar qual desses poderia ser escolhido para fazer parte da proposta de intervenção. Buscamos ouvir os alunos e observar suas reações diante desses textos. Tudo isso contribuiu para a realização do diagnóstico.

No primeiro momento, apresentando aos alunos um texto de cada gênero acima citado (APÊNDICE A), perguntamos qual causava mais desconforto para eles no momento da leitura. Neste momento, ficou claro pelas

respostas deles que o gráfico que estava publicado tanto junto com a reportagem como o que estava junto do resultado da enquete causava mais incômodo aos alunos. Pela dificuldade de tabular dados de um bate-papo como este, resolvemos apenas descrever o que foi observado de mais relevante neste momento com os alunos e disponibilizar, em apêndice, os textos utilizados nesta etapa.

Logo após essa constatação, demos continuidade ao diagnóstico por meio de uma atividade escrita. Daremos então início ao detalhamento da atividade realizada para diagnóstico da turma em relação à leitura de textos multimodais com duas questões relacionadas a cada texto. Nosso intuito foi comprovar ou não por meio da atividade escrita o que os alunos falaram sobre o gráfico. A seguir detalharemos a atividade diagnóstica escrita, expondo também seus objetivos e procedimentos.

3.2. ATIVIDADE DIAGNÓSTICA ESCRITA

Objetivos:

- Apresentar aos alunos textos multimodais diversos para leitura e identificação;
- Verificar em quais textos multimodais os alunos apresentam maiores dificuldades de compreensão.

Procedimentos:

- I - Apresentação por escrito de uma atividade contendo textos multimodais seguidos de uma questão de múltipla escolha e uma questão dissertativa;
- II - Contagem das respostas obtidas em cada questão;
- III - Análise dos resultados coletados.

Atividades:

I – Os alunos recebem a atividade escrita, são orientados e motivados a responderem individualmente;

II – Ao final, as atividades dos alunos são recolhidas pela professora que irá realizar a análise a partir das respostas dadas pelos alunos;

Segue a atividade diagnóstica escrita aplicada com os resultados de cada questão. A atividade da forma que foi aplicada aos alunos encontra-se disponível no apêndice B.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA PARA O 8º ANO TURMA: _____

ALUNO(A) _____



CARO ALUNO,

VOCÊ DEVE SABER QUE OS TEXTOS PERTENCEM A GÊNEROS DIVERSOS E QUE ESSES TEXTOS PODEM CONTER A LINGUAGEM VERBAL, A NÃO-VERBAL OU ATÉ MESMO A COMBINAÇÃO DAS DUAS.

QUER UM EXEMPLO? UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS É COMPOSTA PELA LINGUAGEM VERBAL (PALAVRAS) E TAMBÉM PELA NÃO-VERBAL (DESENHOS, SÍMBOLOS, ETC). PARA CONSTRUIRMOS O SENTIDO DE UM TEXTO, PRECISAMOS FICAR ATENTOS A ESSA COMBINAÇÃO! E ESSA COMBINAÇÃO É QUEM DÁ SENTIDO AO TEXTO.

PARTINDO DESSA IDEIA, SERÃO APRESENTADOS A VOCÊ ALGUNS TEXTOS COM ESSAS LINGUAGENS. APÓS A LEITURA, VOCÊ TERÁ QUE PENSAR UM POUCO SOBRE ELES PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES QUE SE SEGUEM. BOM TRABALHO!

TEXTO 01



Fonte: <http://centraldastiras.blogspot.com.br/2010/09/calvin-e-haroldo-vivendo-perigosamente.html>

QUESTÃO 01: Se você observar as falas e as imagens dos personagens, poderá perceber que *Haroldo* (o tigre amigo do personagem Calvin), no último quadrinho:

- (A) Não concordou com a opinião de Calvin (CORRETA)
- (B) Pede a Calvin para ele não se arriscar
- (C) Concordou com a opinião de Calvin

Total de alunos= 39

Tabela 1: Resultados da questão 01 da atividade diagnóstica

A(CORRETA)	B	C	S/R
29	6	3	1

QUESTÃO 02: A expressão no rosto de Haroldo (3º quadrinho) demonstra que ele estava querendo aventura? Como você conseguiu chegar a essa conclusão? RESPOSTA CERTA: NÃO...

Total de alunos= 39

Tabela 2: Resultados da questão 02 da atividade diagnóstica.

SIM	NÃO (CORRETA)	S/R
8	20	11

COMO CHEGOU A ESSA CONCLUSÃO (DENTRO DAS RESPOSTAS CERTAS –NÃO)

Total de alunos= 39

Tabela 3: Resultados das justificativas da questão 02 da atividade diagnóstica.

CONCLUSÕES CORRETAS	CONCLUSÕES INFUNDADAS OU ERRADAS
14	6

TEXTO 02



Fonte: Projeto Teláris. 8º ano. Português p.202, Ática, 2012.

QUESTÃO 03: É possível deduzir que a imagem deste anúncio pretende provocar em você e em todos os leitores uma sensação. Que sensação é essa? RESPOSTA CERTA: SENSACÃO DE FRESCOR

Total de alunos= 39

Tabela 4: Resultados da questão 03 da atividade diagnóstica

SENSACÃO DE FRESCOR/REFRESCANTE (CORRETA)	OUTRAS SENSACÕES ACEITÁVEIS	ERRADAS
23	10	6

QUESTÃO 04: Se preferir, leia o anúncio novamente e depois responda: O público-alvo do anúncio é:

- (A) diversificado, podendo ser pessoas de qualquer idade ou sexo.
- (B) feminino, pois é esse público que se preocupa mais com a limpeza da pele e isso é demonstrado pela foto da mulher. (CORRETA)
- (C) indefinido, pois o texto não traz nenhuma pista para que o leitor perceba esse público-alvo.

Total de alunos= 39

Tabela 5: Resultados da questão 04 da atividade diagnóstica.

A	B (CORRETA)	C	S/R
7	22	10	0

TEXTO 03

Explore

O cólera

O cólera é uma doença infecciosa, transmissível, caracterizada por forte diarreia. É causada por uma bactéria que tem a forma de uma pequena vírgula, o vibrião colérico (*Vibrio cholerae*). A transmissão ocorre, principalmente, por meio da ingestão de água contaminada por fezes e/ou vômitos de doente ou portador. Os alimentos e utensílios podem ser contaminados pela água, pelo manuseio ou por moscas. As bactérias eliminam toxinas que provocam fortes diarreias. A pessoa perde assim muita água e pode até morrer por desidratação. A falta de saneamento básico, ou seja, de água e esgoto canalizados e tratados é a principal causa de permanentes surtos de cólera em vários países.

Em 1991, ocorreu a primeira epidemia de cólera no Brasil, com grande aumento de casos até 1993. A partir de então, os esforços do sistema de saúde conseguiram reduzir drasticamente o número de casos da doença.

Fonte: Elaborado com base em Secretaria de Vigilância em Saúde/Ministério da Saúde. *Guia de vigilância epidemiológica*. 7. ed. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/gve_7ed_web_atual.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2012.

PERCENTUAL DE DOMÍCIOS COM ABASTECIMENTO DE ÁGUA E REDE DE ESGOTOS

Região	Rede geral de abastecimento de água (%)	Rede coletora de esgoto (%)
BRASIL	82,3	48,2
NORTE	54,6	4,0
NORDESTE	73,9	27,0
SUDESTE	91,5	77,4
SUL	84,0	25,9
CENTRO-OESTE	78,2	33,2

Fonte: IBGE, 2005.

Glossário

Epidemia
Surto de doença infecciosa que se espalha rapidamente e afeta muitas pessoas de uma população.

Fonte: Projeto Araribá, 8º ano. Ciências, p. 171. Moderna, 2010.

QUESTÃO 05: Agora que você realizou a leitura do texto “O cólera”, responda: em que região do Brasil as chances de ocorrer casos de cólera são menores? Como você percebeu isso? RESPOSTA CORRETA: SUDESTE.

Total de alunos= 39

Tabela 6: Resultados da questão 05 da atividade diagnóstica.

NORTE	NORDESTE	SUDESTE (CORRETA)	SUL	CENTRO-OESTE	BRASIL	S/R
14		20	1		2	2

Como você percebeu isso?

(DENTRE AS RESPOSTAS CERTAS – REGIÃO SUDESTE – 20)

Tabela 7: Resultados da justificativa da questão 05 da atividade diagnóstica.

PORQUE É A REGIÃO QUE APRESENTA MAIOR PERCENTUAL DE DOMICÍLIOS COM ABASTECIMENTO DE ÁGUA E ESGOTO (CORRETA)	RESPOSTAS INCOMPLETAS OU INFUNDADAS	ERRADAS
12	07	01

QUESTÃO 06(TIPO 1): Ainda sobre o texto, analise as afirmativas abaixo:

(I) Durante um certo período de tempo, o cólera se espalhou rapidamente pelo Brasil.

(II) A região Norte apresenta os menores índices tanto de abastecimento de água quanto de rede coletora de esgoto.

(III) O gráfico mostra os percentuais de domicílio com abastecimento de água durante o período da epidemia de cólera no Brasil.

(IV) A região Nordeste tem o segundo pior índice de rede coletora de esgoto.

(V) A rede geral de abastecimento de água tem o maior percentual nas regiões Sudeste e Sul.

As alternativas corretas são:

(A) I, II e V (CORRETA)

(B) I, III e IV

(C) II, IV e V

(D) III, IV e V

Total de alunos: 19

Tabela 8: Resultados da questão 06 (tipo 01) da atividade diagnóstica.

A (CORRETA)	B	C	D
3	7	7	2

QUESTÃO 06(TIPO 2): Ainda sobre o texto, analise as afirmativas abaixo:

(I) A região Norte apresenta os menores índices tanto de abastecimento de água quanto de rede coletora de esgoto.

(II) Durante um certo período de tempo, o cólera se espalhou rapidamente pelo Brasil.

(III) O gráfico mostra os percentuais de domicílio com abastecimento de água durante o período da epidemia de cólera no Brasil.

(IV) A rede geral de abastecimento de água tem o maior percentual nas regiões Sudeste e Sul.

(V) A região Nordeste tem o segundo pior índice de rede coletora de esgoto.

As alternativas corretas são:

(A) I, II e III

(B) I, II e IV (CORRETA)

(C) II, IV e V

(D) III, IV e V

Total de alunos: 16

Tabela 9: Resultados da questão 06 (tipo 2) da atividade diagnóstica.

A	B (CORRETA)	C	D
5	6	4	1

Total de respostas corretas questão 06(TIPO 1 E TIPO 2): 09

TEXTO 04



Fonte: <http://www.portalodia.com/blogs/jotaa/charge-o-que-mata-em-teresina-nao-o-ebola-e-bala-214299.html>

QUESTÃO 07: Charges são textos que fazem críticas à nossa sociedade, satirizando alguma situação da nossa atualidade. Nesse caso, a crítica que a charge está fazendo é direcionada a quê?

- (A) À epidemia do Ebola na África.
- (B) Aos altos índices de morte por arma de fogo em Teresina. (CORRETA)
- (C) Às mortes das pessoas vítimas de Ebola na África e no Brasil.

Tabela 10: Resultados da questão 07 da atividade diagnóstica.

A	B (CORRETA)	C	S/R
13	15	11	0

TEXTO 05



Fonte: <http://maryvillano.blogspot.com.br/2014/05/seca-em-sao-paulo.html>

QUESTÃO 08: Analisando a charge “Fugindo da seca”, responda: Por que o personagem da charge está indo em direção contrária a “Sum Paulo”?

RESPOSTA CORRETA: PORQUE EM SÃO PAULO NÃO ESTÁ CHOVENDO ATUALMENTE.

Total de alunos: 39

Tabela 11: Resultados da questão 08 da atividade diagnóstica

Certa	Incompleta	Errada	S/R
32	4	2	1

A partir dos resultados apresentados nesta atividade diagnóstica, percebemos que em relação ao gênero “Tirinha”, os alunos apresentaram pouca dificuldade na questão de múltipla escolha, com alto índice de acerto; na questão aberta houve quase empate entre os erros e acertos, com uma

pequena diferença para os acertos. Nas questões sobre o texto do gênero “anúncio publicitário”, os alunos alcançaram bons índices de acerto na questão aberta, já na de múltipla escolha a quantidade de alunos que acertou não apresentou uma grande diferença de resultado em relação aos que erraram.

No caso dos gêneros “reportagem e gráfico”, observamos que na questão aberta houve um equilíbrio entre as respostas certas e erradas, já na questão de múltipla escolha, o índice de acertos foi baixo. O gênero charge mostrou que os alunos tiveram dificuldade em acertar a questão de múltipla escolha, pois os acertos não superaram os erros. Na questão aberta o resultado foi melhor, pois a maior parte dos alunos respondeu corretamente.

Analisando esses resultados da atividade diagnóstica escrita percebemos que houve um certo equilíbrio entre as respostas, pois os alunos apresentaram dificuldades em quase todos os gêneros. Apesar disso, como nosso intuito era o de escolher apenas um gênero para o trabalho de intervenção, optamos em trabalhar com gênero gráfico, pois ele apresentou grande dificuldade para os alunos na questão de múltipla escolha, além de já ter sido informado anteriormente pelos alunos que era um gênero que causava desconforto na leitura. E ainda porque o gráfico apresenta-se como um gênero muito presente em diversos contextos, não apenas o escolar, fazendo parte do cotidiano dos alunos, porém com poucas atividades desenvolvidas especificamente para sua leitura.

Assim, a escolha foi feita também a partir da nossa experiência em sala de aula, a qual já vinha mostrando que o gráfico, como tantos outros gêneros, se mostra difícil para compreensão dos alunos que, em geral, quando precisam realizar atividades de leitura mais elaboradas com gêneros multimodais, costumam apresentar baixo rendimento. Após constatada a necessidade de se trabalhar com o gênero gráfico, realizamos a escolha definitiva de trabalhar com ele pois este se mostra importante e necessário para os alunos e para a escola. Trataremos dele a partir do próximo capítulo.

4. OS MULTILETRAMENTOS DENTRO E FORA DA ESCOLA: UM OLHAR PARA O GÊNERO GRÁFICO

4.1 OS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA E PARA ALÉM DELA

A realidade escolar tem apontado para a desconsideração da existência de vários contextos para as práticas de letramento. Conforme Street (2012) não há um letramento que seja autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas. Para o autor, em vez disso, o que existem são '*letramentos*', ou melhor, '*práticas de letramento*', cujo caráter e consequências têm de ser especificadas em cada contexto. Desse modo, ao considerarmos o processo histórico, conflituoso, as relações sociais e políticas de poder na sociedade, estamos considerando, conseqüentemente, o letramento como quer Street, ou seja, ideológico (conf. BALTAR, 2010).

Mas, sendo assim, como seria possível, para a escola, mudar sua concepção de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita, de forma a alcançar resultados mais satisfatórios? A partir da atual compreensão sobre os *letramentos* e sua pluralidade, assim como sua construção histórica e cultural que os torna inseridos em relações de poder, é possível estudar as diversas práticas letradas. Também é possível esclarecer sobre as formas como as linguagens escritas podem autorizar seus usuários em diversos contextos sociais e institucionais e, desse modo, possibilitar ou não a eles o acesso a recursos e oportunidades que se utilizam socialmente da escrita. É justamente se inserindo nesses novos contextos de compreensão e de esclarecimentos acerca dos letramentos, e conseqüentemente obtendo novos olhares, que a escola, somando isso a outros fatores, poderá buscar novos meios de levar seus alunos ao domínio da leitura e da escrita.

Passando então a considerar os letramentos como diversos, necessitamos entender como surgiu a expressão *múltiplos letramentos*. É Street (2012) quem nos explica, afirmando que ela foi criada na tentativa de se opor a noção autônoma de letramento. Nesse sentido, afirma que

Existe apenas uma coisa chamada 'letramento', que tem um 'L' maiúsculo e um 'o' minúsculo, que é singular e autônomo no sentido de ser um fator que, de forma independente, tem efeito sobre outras coisas. Argumento que a noção de letramento autônomo assumiu um papel dominante em muitos círculos, por exemplo, nos círculos governamentais do reino Unido e, em todo o mundo, em agências internacionais como a Unesco. Assim, a ideia de múltiplos letramentos é um conceito importante para desafiar o letramento autônomo (STREET, 2012, p. 71).

Apesar de defender a ideia dos múltiplos letramentos, Street (2012) alerta para o perigo de que isso viesse a supor a existência de um letramento único associado a uma única cultura, de maneira que existam letramentos múltiplos como há múltiplas culturas, ou seja, ao situar o letramento como múltiplo, as formas de uso do termo podem cair na armadilha da reificação.

Já em relação ao termo multiletramentos, seu surgimento ocorreu a partir de um manifesto de 1996 em Nova Londres, resultado de um colóquio de um grupo de pesquisadores em letramentos que teve como título “Uma pedagogia dos letramentos – desenhando futuros sociais”. Nesse manifesto, os membros do grupo (Grupo de Nova Londres ou apenas GNL) defendiam que era necessário que a escola levasse em consideração os novos letramentos advindos da sociedade contemporânea, em grande parte por conta das TICS, e assim incluir nos currículos a diversidade de culturas já existentes nas salas de aula (ROJO, 2012). O grupo também alertava para o fato de que já fazia quinze anos que os alunos já dispunham de novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, acarretando os novos letramentos multimodais e multissemióticos. E, deste modo, o grupo criou o termo *multiletramentos*, com o intuito de abranger a multiculturalidade das sociedades globalizadas e a multimodalidade semiótica que constitui os textos (ROJO, 2012, p. 13).

Como vimos, um dos motivos de preocupação dos membros do GNL era a relação entre a escola e os novos letramentos, ou melhor, a ausência desta relação, o que tornou urgente pensar nos multiletramentos. Segundo Street (2012), a noção de multiletramentos é apresentada pelo Grupo de Nova Londres como “formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos,

como o letramento do computador, o letramento visual” (STREET, 2012, p. 72-73). Street (2012) argumenta ainda que não são os canais em si próprios que conferem significado e levam a efeitos, mas as práticas sociais. Por modos (ou canais) entende-se, de acordo com Duarte (2008, p.34),

O conjunto organizado de recursos para a produção de sentido, incluindo imagem, olhar, gesto, movimento, música, fala e efeitos sonoros. Os modos são tidos como efeitos do funcionamento da cultura manifestados na materialidade dos recursos de representação, que apresentam regularidades, por razões culturais e pela frequência com que são utilizados nas interações sociais.

Em relação à *multiplicidade semiótica*, entendemos que se trata de textos com multiplicidade de semioses, ou seja, textos compostos de muitas linguagens e que têm exigido do leitor capacidades e práticas de compreensão para cada uma dessas linguagens, isto é, tem exigido os multiletramentos (ROJO, 2012). Assim como para produzir textos na era atual são necessárias outras ferramentas que levem aos multiletramentos, na leitura e na análise do leitor também novos letramentos são necessários. E isso é necessário ser pensado pela escola.

Percebemos, assim, que a multiplicidade dos multiletramentos se apresenta em vários aspectos. Concordamos com Rojo (2012) quando afirma que uma das características para os multiletramentos é que eles são mestiços, híbridos tanto de linguagens como de modos, mídias e culturas. A realidade na qual estamos inseridos atualmente nos desafia a dominar modos de escrever e ler além dos modos já tradicionais, por isso a necessidade de discutir a presença dos multiletramentos, principalmente na escola. A escola tem sido o último lugar onde seus membros tem sido letrados para lidar com a realidade em que estão inseridos. Ainda a passos lentos, professores têm buscado mudar este pensamento e esta prática, mas as mudanças externas ocorrem com tamanha velocidade que a escola não tem acompanhado tais mudanças e com isso não tem cumprido seu papel de maneira eficaz.

Diante desta realidade de uma sociedade na qual as relações entre seus membros estão sendo bastante influenciadas pelo desenvolvimento da

tecnologia, é necessário entender que o letramento precisa abranger variadas formas de representação para se tornar satisfatório. Rojo (2009) declara que, por conta da globalização, o mundo mudou e, dentre as mudanças provocadas pelas tecnologias e que devem ser consideradas nas reflexões sobre o letramento, destaca-se:

A multissemióse ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2009, p.105-106, grifos da autora).

Ainda segundo a autora, “os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas” (ROJO, 2012, p.38).

Vemos, então, a todo instante o surgimento de textos em diversos gêneros os quais ultrapassam a necessidade de uma leitura apenas verbal. Para Barros, “o letramento (...) se dá também por meio das práticas de linguagem orais e também multissemióticas – como as que envolvem gráficos, ilustrações, imagens, cores, sons, etc.” (2011, p.132). Em relação a esse fato, Vieira (2007, p. 24) afirma que:

Pressionado pelas mudanças, o letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e de escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo.

Corroborando do mesmo pensamento, Dionísio (2011, p. 138) afirma que:

Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de

linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Constatamos diante de tudo isso que se faz necessário repensar o letramento, indo além da ideia da leitura do signo verbal escrito no papel e chegando a uma prática que também leve em consideração outras leituras, como a leitura da imagem, por exemplo. Então, partindo da concepção de Street (2012) e de Kleiman (1995) sobre letramento, devemos levar em consideração também as práticas e os eventos sociais nas quais o letramento é vivenciado. E dessa forma entendemos que deve ser o trabalho na escola, o de levar o aluno a essas múltiplas habilidades, a partir de práticas que levem à leitura de diversos gêneros textuais.

Diante da questão da multimodalidade, o ensino de Língua Portuguesa precisa levar em conta a necessidade de contemplar o multiletramento, já que, de acordo com Rojo (2012), formar um leitor proficiente é um dos objetivos deste ensino e uma proposta de ensino de leitura e escrita visando esses multiletramentos deve levar em consideração o caráter multimodal dos textos e sua multiplicidade de significados. Ainda estamos longe de alcançar tal objetivo. Como sugere Vieira(2007, p. 26):

A presença maciça da informação icônica na sociedade contemporânea, além de criar o imperativo do letramento visual, estimula cada vez mais seu crescimento. Lidamos em nosso dia-a-dia(sic) com uma série de sistemas de comunicação visuais. Entretanto, não aprendemos a ler imagens na escola nem como alunos, nem como professores. Como não aprendemos, também não ensinamos esse tipo de leitura, tampouco nos preocupamos com textos multimodais.

Partindo dessa realidade, entendemos que o professor de Língua Portuguesa, para levar o aluno a se tornar um leitor competente, deve passar a perceber que a presença das várias modalidades de linguagem em um mesmo texto é uma constante e que dominar essa leitura “múltipla” deve ser um dos objetivos a serem alcançados pelos alunos ao fim do ensino fundamental.

4.1.1. Repensando o letramento na escola: os gêneros multimodais

Já sabemos que a presença da multimodalidade nos textos da atualidade é uma constante e que por isso existe a necessidade de preparar bem nossos alunos do ensino fundamental II para dominar essas múltiplas leituras. Ainda assim, é importante discutir outros aspectos relacionados à multimodalidade. A era tecnológica em que vivemos trouxe a velocidade da informação e, com ela, a necessidade do que Dionísio (2011) chama de *letramento visual*. Com isso, o texto escrito cada vez mais tem tido uma relação estreita com a imagem. Apesar de ainda existir uma crença que a comunicação concentra-se apenas nas modalidades oral e escrita, a realidade tem mostrado que a comunicação pela imagem tem sido presente em praticamente todos os âmbitos da sociedade.

Antes da era do computador, há algumas décadas, a comunicação via textos impressos ou orais se dava de forma bem mais simples, sem a necessidade de muitos recursos. Os modos de representação dos textos eram reduzidos quase sempre apenas à palavra escrita de tal maneira que o ensino oferecido pela escola centrava-se apenas nessa modalidade, a escrita. Por isso concordamos com Vieira (2007) quando afirma que em outros tempos bastava utilizar uma máquina de escrever para produzir textos, mas hoje, com o aumento das exigências, os textos requerem cores, recursos, tecnologia. A autora ainda acrescenta que é necessário ao texto moderno utilizar mais que frases e períodos, é preciso também lançar mão de imagens, movimento, pois esses, em conjunto, constroem novos sentidos. “Agora, os recursos multimodais tomam parte da composição do sentido do texto. A informação passa a ser transmitida por diferentes modos semióticos” (VIEIRA, 2007, p. 10).

Os textos na sociedade apresentam-se, em seus diversos gêneros, com uma mistura de modos de representação: palavras, imagens, sons, movimentos. Esse fenômeno tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, inclusive daqueles preocupados com o letramento. Sendo assim, a multimodalidade ocorre quando usamos nos textos pelo menos dois modos de representação. O texto multimodal é então, “aquele cujo significado realiza-se por mais de um código semiótico” (KRESS e van LEEUWEN, 1996

apud MAROUN, 2007, p. 78). Podem ser textos orais ou escritos. A multimodalidade, no caso dos textos escritos, consiste não só na presença das imagens, mas a própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador, como afirma Dionísio (2011). Nós professores, e também nossos alunos, lidamos o tempo todo com textos multimodais escritos: panfletos, charges, gráficos, tirinhas, anúncios publicitários, mapas, etc. Isso significa que nossos alunos estão em constante contato com essa multimodalidade presente nos mais diversos textos dentro e fora da escola (daí a necessidade de desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa as habilidades exigidas do leitor na leitura desses tipos de textos, pois eles estão cada vez mais presentes nas diversas esferas sociais e os alunos lidam o tempo todo com eles).

Para Dionísio (2011), por conta de a escrita ter se apresentado em novos modos não padrão em função do desenvolvimento da tecnologia, nossas formas de ler textos estão sendo reelaboradas. Vieira (2007) afirma ainda que os textos multimodais estão em alta, o que não é difícil de ser comprovado em nosso cotidiano. O que falta ainda, como já dito anteriormente, é a escola, em particular, o professor se adaptar a esse novo modo de desenvolver a leitura e a escrita, bem como o modo de conceber a língua.

Descardecí (2002, p. 20) destaca que,

A língua é entendida como parte de um contexto sociocultural, no qual *cultura* em si é entendida como produto de um processo de construção social. Sendo assim, nenhum código pode ser completamente estudado em isolamento. A língua – falada ou escrita – não pode ser entendida senão em conjunto com outros modos de representação que participam da composição de uma mensagem.

Para nós, isso quer dizer que, em muitos momentos, a língua falada ou escrita se manifesta ligada a outros modos de representação e assim deve ser analisada. A discussão em torno das questões da Semiótica Social integra os estudos de Kress e Van Leeuwen, criadores da gramática do *design* visual (GDV), os quais definem o fenômeno da multimodalidade dos textos como:

[...]o uso de diversas modalidades semióticas no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular

como essas modalidades são combinadas – elas podem, por exemplo, se reforçar ('dizer o mesmo de maneira diferente'), desempenhar papéis complementares [...] ou ser ordenadas hierarquicamente. [...]. (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006 apud RIBEIRO, 2012, p.69).

Ao utilizar um gráfico junto à publicação de uma reportagem, por exemplo, ocorre outra forma de apresentar a mesma informação, pois o gráfico costuma representar em colunas, barras, linhas ou setores os dados citados no texto escrito a ele relacionado, ou seja, diz o mesmo de maneira diferente. Essa combinação de modalidades na atualidade apresenta-se com frequência na produção dos gêneros textuais e têm seus propósitos para fins comunicativos e discursivos. Outro exemplo são as redes sociais na internet, que podem ser acessadas via computador ou celular (*smartphone*), e combinam imagem, vídeos e palavras, fazendo de todos, inclusive dos estudantes, verdadeiros produtores dos textos que estão presentes nesse ambiente. Fotos são postadas pelos usuários da rede quase sempre acompanhadas de legendas, pois apenas a foto já não basta, é necessário também expor mais informações relacionadas à fotografia, o que nos faz lembrar a utilização das legendas em gráficos com o objetivo de explicar ao leitor o que representam determinadas cores. Já outro exemplo, o dos anúncios publicitários, os quais possuem intenções de persuasão sobre o público consumidor, são textos que se utilizam cada vez mais da multimodalidade, já que assim fica mais fácil chamar a atenção do receptor, o qual na maior parte das vezes encontra-se inserido no universo da tecnologia e das múltiplas linguagens hoje apresentadas na sociedade. No caso do gráfico, sua função vai além de chamar a atenção do leitor, porque ele serve para auxiliar na leitura de outros textos que possuem dados e que precisam ser sistematizados e apresentados por meio de elementos visuais presentes no gráfico, o que demonstra que este gênero possui uma função didática, não só na escola, mas em qualquer ambiente onde ele possa estar presente. Da mesma forma, hoje, as notícias veiculadas em jornais e revistas são cada vez mais compostas do texto verbal articulado não só com gráficos, mas também com fotografias,

tabelas, de forma a também chamar a atenção do leitor, atraí-lo, ajudá-lo na compreensão das informações e convencê-lo por meio do texto multimodal.

Abordando ainda o texto multimodal, Cavalcante (2010) afirma que para Kress e Van Leeuwen

Um conjunto de modos semióticos está envolvido nas fases de produção e leitura dos textos. Cada espécie de semiose tem suas potencialidades de representação e comunicação e são produzidos culturalmente. Dessa forma, o autor do texto, ao produzi-lo, considera contextos históricos, sociais e até mesmo as perspectivas do construtor do signo usado (CAVALCANTE, 2010, p.36).

Entendemos, portanto, que tanto a produção como a leitura do texto multissemiótico não podem ocorrer sem levar em conta o contexto cultural em que estão inseridas.

Apesar de toda a discussão sobre a multimodalidade apresentar esse fenômeno como algo da atualidade, Cavalcante (2010) mostra que no período da Idade Média já era possível encontrar nos textos caracteres alfanuméricos e *layout*, sumários e índices e, tudo isso, somado ao surgimento da imprensa, resultou no livro que hoje conhecemos. Kress (1997, apud VIEIRA, 2007) afirma que outros meios semióticos coexistem ao lado da escrita, apesar de esta ser mais valorizada que os demais, e que a comunicação multissemiótica sempre existiu, mudando apenas de foco.

Defendemos, assim, que quando os textos da atualidade possuem imagens a eles associadas, essas não servem apenas como ilustração. Na verdade, essas imagens devem ser consideradas textos ou partes deles que também precisam ser lidos (uma fotografia, um mapa, um gráfico, uma pintura, etc). Nem sempre nossos alunos percebem isso e realizam uma leitura superficial dos textos não verbais, desconsiderando que estes não estão ali por acaso, mas cumprem uma função importante na compreensão dos textos como um todo. Como bem discute Vieira (2007), a presença da multimodalidade nos mostra que esses textos têm sido construídos por novas regras. Ainda sobre os textos multimodais, Vieira (2007) também defende que esses têm como vantagem sua combinação de imagens e cores, que facilmente são absorvidas,

compreendidas e memorizadas. É essa combinação que vai dar sentido ao que será lido, e essa leitura, conforme vimos discutindo, precisa ser desenvolvida no ambiente escolar. Isso deve ocorrer nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que nessas aulas busca-se especificamente o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes.

Ainda em relação ao uso dos textos multimodais na sala de aula como forma de melhorar a aprendizagem, Dionísio (2011) afirma que “não se trata apenas de pôr juntas palavras e imagens num texto, mas sim de se observarem certos princípios de organização de textos multimodais” (p. 150). Nesse sentido Oliveira (2010) argumenta que, em relação à combinação de múltiplas formas semióticas, “a imagem deixa de atuar como um elemento que complemente ou ilustra a palavra para ser um modo estruturante do texto. Dessa forma, ela integra a mensagem carregando em si mesma um valor semântico” (OLIVEIRA, 2010, p.331-332). Isso nos leva a pensar que os textos multimodais na atualidade não colocam simplesmente um modo de representação ao lado do outro, mas realizam combinações essenciais para atingir os objetivos comunicativos daquele determinado gênero, de forma que só por meio daquele entrelaçamento é que o texto fará sentido. Vemos que estas combinações estão presentes na relação de sentido entre os gráficos e textos verbais a eles relacionados, e que nem sempre são percebidas pelos leitores. E nós, professores de Língua Portuguesa, lidamos diariamente com essas dificuldades vindas de nossos alunos, pois nas leituras que realizam de textos verbais associados tanto aos gráficos quanto a outros gêneros em que predomine a linguagem visual, eles demonstram não ter bem desenvolvidas habilidades de leituras que sejam necessárias para a compreensão desses textos.

Sendo a multimodalidade uma realidade da qual a escola não pode fugir e a qual a escola não pode negar, torna-se necessário ensinar a leitura de textos multimodais aos alunos na sala de aula, ou seja, faz-se necessário levar os alunos aos multiletramentos. Essa abordagem justifica-se também porque, na própria escola, textos como os gráficos (gênero que é objeto deste estudo) são constantemente utilizados em disciplinas diversas, contudo os alunos não são preparados para realização de leituras significativas. Sendo assim, neste

trabalho, propomos justamente a realização de atividades de leitura ancoradas no gênero gráfico, presentes nos livros didáticos utilizados principalmente nas disciplinas de Geografia e de Matemática e, presentes com frequência nas provas externas à escola, além de circularem em outras esferas da atividade humana conforme já mencionamos.

4.2. DESVENDANDO O UNIVERSO DOS GRÁFICOS

Os gráficos estão presentes, a cada dia com mais frequência, nos textos impressos e digitais e na mídia. Apesar disso, ainda não é possível encontrar com facilidade na área de ensino de Língua Portuguesa estudos brasileiros sobre a leitura dos gráficos. Por outro lado, existem estudos dentro de disciplinas (como a Matemática) que podem ajudar o professor de Língua Portuguesa neste sentido, afinal os gráficos também estão presentes nos livros e materiais didáticos das diversas disciplinas do Ensino Fundamental, inclusive nos livros de Língua Portuguesa, e tais recursos constituem-se em uma das principais ferramentas do professor na atualidade. Ou seja, estudos sobre gráficos desenvolvidos em outras disciplinas podem ser úteis para aqueles que querem trabalhar a leitura deste gênero. Dessa forma, apresentaremos neste tópico as características que consideramos mais importantes nos gráficos, bem como suas classificações de acordo com os tipos mais utilizados nas diversas situações.

Um dos estudiosos que trabalham com a interpretação de gráficos é Monteiro (1999) dentro de estudos da Psicologia Cognitiva e da Educação Matemática. Seus trabalhos abrangem desde pesquisas com professores do ensino fundamental até pesquisas com economistas e empresários, buscando compreender como se dá a leitura de gráficos. Em Monteiro (1999, p.1) há uma abordagem dos gráficos como conteúdo de ensino, já que para ele “os gráficos se apresentam como uma ferramenta cultural que pode ampliar a capacidade humana de tratamento de informações quantitativas e de estabelecimento de relações entre as mesmas”.

Dessa forma, também entendemos que o trabalho com gráficos deve fazer parte dos conteúdos escolares.

A fim de compreender melhor o gráfico, faremos um breve relato histórico sobre ele. Para muitos autores o sistema de coordenadas de René Descartes, surgido em 1637, teve papel fundamental para o desenvolvimento dos gráficos (MONTEIRO, 1999). O autor destaca ainda que em 1768 gráficos de barra foram representados por William Playfair pela primeira vez, em oposição aos gráficos cartesianos já existentes. A Playfair é atribuída a criação dos gráficos estatísticos mais utilizados até hoje, dentre eles o circular, o de barras e o de linhas, e seu propósito ao representar graficamente dados estatísticos era tornar mais motivadora a Estatística (CARZOLA, 2002). O surgimento de gráficos estatísticos sobre os mais variados assuntos teve motivações sociais relacionadas à necessidade de passar informações à população muito ocupada, e ainda na atualidade os gráficos são utilizados para divulgar informações nos meios de comunicação de massa para um público diversificado (MONTEIRO, 1999).

Segundo Carzola (2002, p.42), ocorreu de maneira lenta a expansão inicial de utilização de gráficos porque

A principal limitação era a reprodução em série dos gráficos, não só pelo tempo gasto para reproduzir à mão e pela limitação técnica dos reprodutores, mas principalmente pela limitação da técnica fotográfica. Assim, no início, os gráficos eram evitados ao máximo.

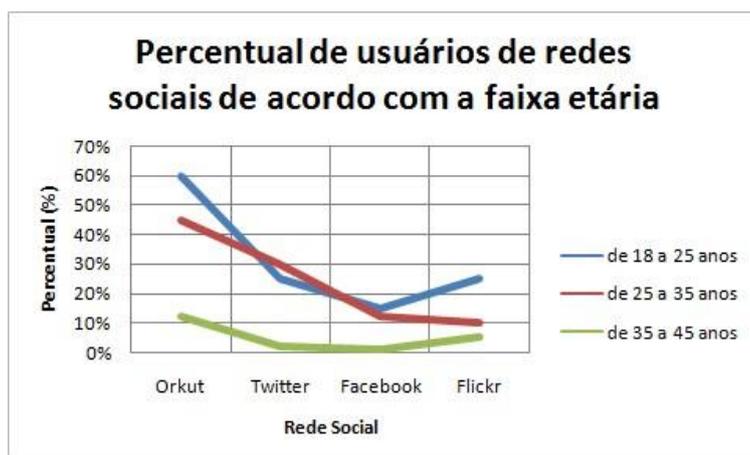
A partir do final da década dos anos de 1960, houve um ressurgimento do uso de gráficos estatísticos por conta de inovações surgidas para apresentação e análise de dados (CARZOLA, 2002). Cleveland (1987) citado por Carzola (2002) afirma que a revolução da computação gráfica iniciada na década de 1960 e intensificada nos últimos anos contribuiu para a melhoria na qualidade dos gráficos, o que estimulou também novos métodos.

Gráficos podem ser conceituados como construções visuais que geram informações novas e as fazem mais legíveis, por meio da manipulação de dados (UERJ, 2015). Um gráfico também pode ser descrito como “uma representação simbólica de dados, geralmente relacionando duas ou mais

variáveis, utilizando o sistema de coordenadas cartesianas” (LEINHARDT E ZASLAVSKY E STEIN, apud CARZOLA 2002, p. 44). Monteiro (1999) citado por Duarte (2008), afirma que os gráficos são classificados de acordo com o método empregado na relação entre os valores quantitativos. Assim, a classificação básica dos gráficos que utilizaremos é a seguinte, proposta pelo autor: diagrama linear, gráficos de barras e setograma. Apenas acrescentaremos o gráfico de colunas, o qual será sempre analisado junto com o de barras pela semelhança formal e funcional de ambos.

- Diagrama linear: é o tipo de gráfico em que há correspondência entre os elementos de cada eixo, estabelecendo pontos unidos por segmentos de reta.

Figura 1: Modelo de gráfico de linhas.



Fonte: <http://www.cursosprime.com.br/blogprime/2011/08/saiba-qual-tipo-de-grafico-representa-melhor-os-seus-dados-excel-2007/>

- Gráficos de barras: são gráficos que comparam quantidades por meio de figuras que se assemelham a barras de largura invariável, ao contrário da altura que é proporcional aos valores.

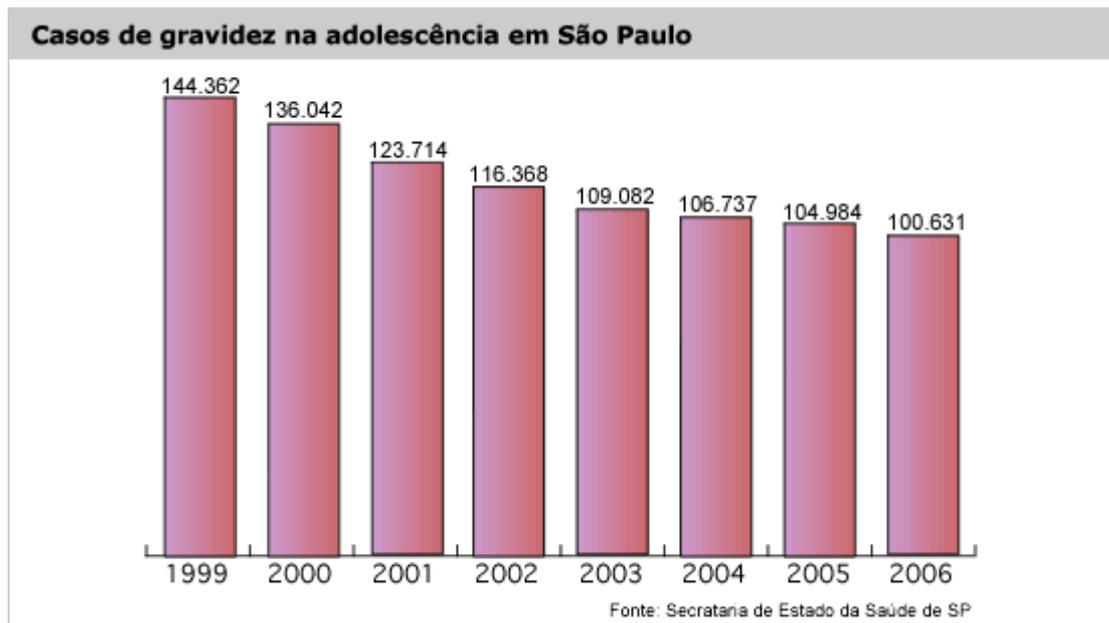
Figura 2: Modelo de gráfico de barras



Fonte: <http://www.lugli.com.br/2008/02/grafico-de-barras/>

Além do gráfico de barras, temos ainda o gráfico de colunas, bem parecido com o de barras, o que diferencia o de colunas do de barras é a sua posição, pois as colunas ficam na vertical e as barras ficam na horizontal.

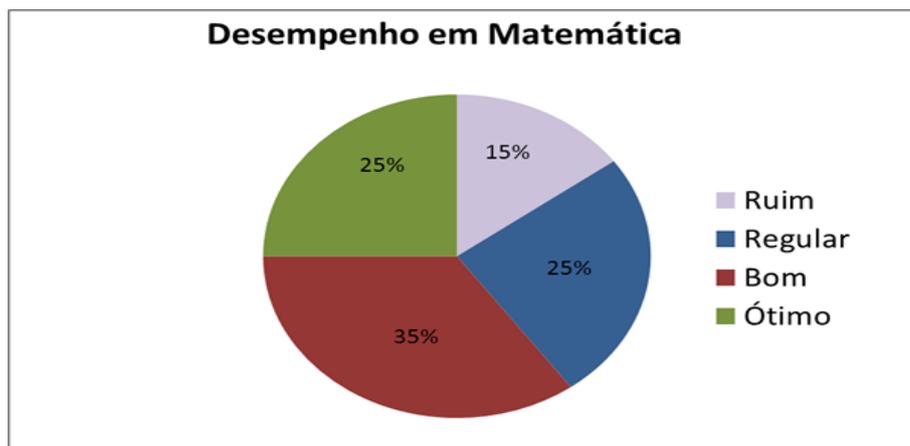
Figura 3: Modelo de gráfico de colunas



Fonte: <http://casamento.vocedeolhoemtudo.com.br/dicas/gravidez-na-adolescencia-no-brasil/>

- Setogramas ou gráficos de setores: também conhecidos como gráficos “pizza”, são representados por um círculo, e sua área é dividida em regiões proporcionais a quantidades.

Figura 4: Modelo de gráfico de setores (setograma).



Fonte: <http://www.brasilecola.com/matematica/graficos.htm>

Os gráficos costumam apresentar título e legenda. A legenda, comum na elaboração tanto de gráficos como mapas e figuras diversas, é um tipo de código que mostra o que cada cor representa. Seu uso é constante em gráficos com mais de uma variável.

Para compreender bem um gráfico, além de fazer uma leitura do que representam suas partes e de como ele está elaborado (em setores, linhas, colunas ou barras, dentre outros), é importante pensar no seu contexto de produção e nas relações que ele estabelece com outros textos (notícias, reportagens, enquetes, etc). Falaremos sobre essas relações a seguir.

4.2.1. O gênero textual gráfico e a escola

Os gráficos estão presentes na realidade de sujeitos leitores, apresentando-se em diversos contextos e suportes. Sua função pode ser resumir, explicar ou enfatizar o que um texto verbal quer apresentar. Com essa presença constante, fica claro que sujeitos letrados devem dominar também a leitura dos gráficos, porém, como afirma Duarte (2008, p.13):

parece haver uma discrepância entre a realidade escolar e a social com relação ao gráfico. Na escola, os alunos conhecem os gráficos de livros didáticos das disciplinas que veiculam conteúdos específicos. Muitas vezes os gráficos, tomados fora de contexto, são objeto de questões que desconsideram as relações entre eles e os textos verbais junto aos quais se encontram naturalmente.

Ou seja, a escola ainda não está abordando a devida e efetiva leitura de gráficos. Na verdade, a escola demonstra não reconhecer o gráfico como um gênero textual nem mesmo suas relações com outros textos verbais, o que representa uma de suas características mais frequentes. A realidade de leitura de gráficos na escola é de considerá-los isoladamente ou como ilustração de um outro texto, sem levar em consideração suas características

como gênero que se relaciona com outros gêneros. Sendo assim, é preciso entender então porque o gráfico é um gênero textual e porque é preciso levar em conta suas relações com outros textos.

Duarte (2008), em um dos poucos trabalhos da área de Língua Portuguesa a tratar da leitura de gráficos, afirma que (o gráfico) “trata-se de um gênero textual, de fato, pois gêneros textuais podem se apresentar em interação num suporte, referindo ao mesmo ser ou objeto no mundo” (DUARTE, 2008, p. 19). Para defender essa ideia, assim como a autora, nos apoiamos em Marcuschi (2010) quando discute que embora os gêneros textuais não sejam caracterizados nem definidos somente pelos seus aspectos formais – estruturais ou linguísticos – mas pelos aspectos sociocomunicativos e funcionais, não é possível desprezar a forma, pois em alguns casos ela define o gênero e, em outros, as funções o definirão. Assim como, ainda segundo Marcuschi (2010), em outros casos quem determinará o gênero será o suporte ou o ambiente onde o texto se apresentará. Em relação ao gráfico, percebemos que sua forma é mais determinante para a percepção do gênero do que sua função, já que seus elementos (linhas, barras, colunas, setores, legendas, cores, etc) são bastante próprios deste gênero, o que facilita sua definição. Claro que sua função também contribui para esta percepção, principalmente quando o gráfico é lido em seu contexto de produção, associado a outros gêneros, (e não de forma isolada), colaborando assim para a compreensão ou complementando as informações do texto verbal.

Os gráficos estão presentes mais especificamente como conteúdo de ensino na disciplina de Matemática, conteúdo este relacionado ao ensino das funções matemáticas, que se inicia por volta do 9º ano do ensino fundamental com o sistema das coordenadas cartesianas (CARZOLA, 2002, p.49). Entretanto, sabemos que muito antes disso os alunos já mantêm contato com gráficos nos livros didáticos das diversas disciplinas, principalmente Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa. Além disso, na mídia, os gráficos são uma constante principalmente na TV, apresentando resultados de pesquisas.

Conforme Duarte (2008), em uma notícia de jornal impresso pode haver um gráfico, infográfico ou foto como parte textualizada dela, mas, apesar disso, a autora defende que existe uma autonomia do gráfico em relação à notícia,

pois ele apresenta seu próprio conteúdo temático, que pode coincidir com o da notícia ou corresponder à parte do conteúdo dela. Nesse caso, existiria então um exemplo dos gêneros integrados em uma ação sociodiscursiva, a qual busca fazer público um acontecimento pela produção da informação.

Retomando a discussão anterior sobre a origem do gênero gráfico, entendemos que com o passar do tempo, sua função foi sendo ampliada na medida em que a sociedade produzia novas tecnologias. Sabemos que os gêneros surgidos a partir dessas tecnologias e dentro dos suportes comunicacionais como televisão, jornal, internet, revista representam formas inovadoras, porém não totalmente novas, e essas formas trazem a tendência do hibridismo, ou seja, uma integração entre semioses (MARCUSCHI, 2010, p. 21). Os gráficos constituem-se, então, em parte desse hibridismo de gêneros nas situações sociodiscursivas da atualidade. Seus aspectos, tanto formais como sociocomunicativos e funcionais, os distinguem de outros gêneros e os caracterizam. Mesmo quem não consegue ler um gráfico mais elaborado, com diversas variáveis ou outra característica mais complexa, pode classificá-lo como um gráfico e pode facilmente distingui-lo de outros gêneros.

Monteiro(1999) baseia-se em Vygotsky (1994) para analisar os gráficos e enxergá-los como “um tipo de sistema simbólico construído culturalmente com o objetivo de ampliar as possibilidades de se compreender certas relações entre quantidades” (MONTEIRO, 1999, p.5). De acordo com Vygotsky (1994 apud MONTEIRO, 1999), existem estruturas de mediações para as atividades humanas, distinguindo-se dois tipos: a tecnologia e os sistemas semióticos, ambos criados socialmente no decorrer da história da humanidade, com sua criação vinculada a certos objetivos de uso voltados para a interação e transformação de possibilidades humanas. (MONTEIRO, 1999, p.4). É nesse sentido que o gráfico, sendo um instrumento semiótico inserido em contextos sócio-histórico-culturais, também pode ser visto como conteúdo escolar “uma vez que esta instituição é responsável pelo ensino de conhecimentos desenvolvidos pela sociedade ao longo da história” (MONTEIRO, 1999, p.5). No entanto, o autor realça que para compreender esse gênero (mesmo não utilizando desse termo), é preciso levar em conta o contexto das ações em que ele é usado (MONTEIRO, 1999).

Após essas discussões a respeito do gráfico como gênero e conteúdo escolar, entendemos, assim como Duarte (2008) que o gráfico pode ser conceituado como: “um gênero textual composto por linguagem verbal e não verbal, utilizado em demonstrações, exemplificações, inclusive junto a textos informativos, em situações que envolvam conteúdo quantitativo” (DUARTE, 2008, p. 21). E assim, como qualquer outro gênero textual, o gráfico pode e deve ser trabalhado na sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa, tornando-o um conteúdo de ensino, mostrando ao aluno a importância deste gênero para as diversas disciplinas, assim como para sua leitura fora da escola.

Sabendo da importância do trabalho de leitura e de análise de gráficos nas aulas de Língua Portuguesa, observamos os livros didáticos de 8º ano, série escolhida inicialmente para aplicação deste trabalho. Dentre quatro livros de quatro coleções diferentes que foram por nós analisados, três trouxeram uma atividade incluindo gráficos, mas apenas um trouxe de fato uma atividade elaborada com o intuito de levar o aluno a compreender o gráfico como um todo, conceituando o gênero, levantando questões sobre as partes que compõem um gráfico e analisando os dados apresentados. Ainda assim, sentimos falta da contextualização dos gráficos apresentados nessa coleção pois os mesmos foram expostos no livro de maneira isolada, sem estar relacionados a algum texto verbal.

Pensando nessa necessidade de um trabalho estruturado com gráficos na sala de aula, corroboramos com o pensamento de Monteiro (1999, p.8) ao concluir que

para uma utilização satisfatória dos gráficos, não bastaria apenas a exposição; é preciso que se proponha uma incursão dos mesmos. Ou seja, a organização das situações de ensino devem(sic) possibilitar a interação dos leitores (estudantes) com os gráficos, com vistas a mobilizar os conhecimentos/experiências prévias e a negociar os diversos significados que emergem na situação interpretativa .

É preciso, então, que nossos alunos possam desenvolver na escola as habilidades necessárias para a leitura de gráficos, não bastando apenas que eles mantenham contato com textos ou questões contendo esse gênero, mas

que possam realizar atividades práticas com o texto que possibilitem a eles entender o gráfico em todos os seus aspectos, mesmo porque as habilidades desenvolvidas no decorrer das atividades propostas neste estudo, certamente, serão requeridas dos alunos leitores em leituras posteriores de outros gêneros.

4.2.2. Gráficos na sociedade

Aqui já tratamos da presença dos gráficos na mídia e em diversos suportes textuais fora da escola. Refletiremos, a seguir, como os gráficos são importantes na formação do sujeito leitor da atualidade.

A multimodalidade, como sabemos, tem sido uma realidade na construção dos textos de diversos gêneros. Textos possuem semioses diversas que se combinam entre si para trazer mais evidência e atratividade. Dentre esses textos, observamos que reportagens, notícias e artigos de divulgação científica costumam associar ao seu texto verbal outros textos não verbais como fotografias, tabelas, gráficos e infográficos. Guimarães(2002) afirma que os gráficos se apresentam como uma das maneiras de representar dados sobre a realidade de maneira condensada e de apreensão rápida. Dessa forma, os gráficos facilitam, em grande parte, a compreensão do que está sendo veiculado por um determinado texto verbal associado a ele. A partir dessas formas de representação de dados por meio de gráficos, Guimarães continua afirmando que

Os meios de comunicação, cientes dessas possibilidades, cada vez mais buscam, para informar de maneira rápida, precisa e eficiente, utilizar informações organizadas em gráficos e/ou tabelas. Todos os dias nos defrontamos com tabelas e gráficos veiculados pelos jornais, televisão ou revistas como partes integrantes das argumentações. Esses são ferramentas importantes para organizar a nossa realidade social. Dessa forma, para de fato sermos cidadãos reflexivos e críticos, precisamos compreender essa forma de representação utilizada por nossa realidade (GUIMARÃES, 2002, p.1).

Convivendo em uma sociedade marcada pela presença desses meios de comunicação que se utilizam de gráficos, tabelas, fotografias, a fim de chegar mais facilmente aos seus interlocutores, e entendendo que os textos multimodais são cada vez mais utilizados com intenções diversas, fica claro que o cidadão realmente precisa ter habilidades de leitura para tais textos, a fim de exercer sua cidadania com criticidade.

Cabe, pois, à escola, desenvolver nos alunos as habilidades próprias de leitura de gráficos e dos demais textos que fazem parte do dia-a-dia dos alunos e da sociedade.

5. PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO

5.1. NA SALA DE AULA: COMO INTERVIR?

Nosso intuito neste trabalho, conforme já foi exposto, é apresentar uma proposta de intervenção que será aplicada na sala de aula, e posteriormente terá seus resultados analisados a fim de verificar se os objetivos foram alcançados, totalmente ou em parte. Não foi fácil pensar em como elaborar esta proposta, visto que a mesma deveria atender às necessidades dos alunos de forma objetiva e motivadora, buscando atender aos objetivos da pesquisa. Para isso, buscamos um modelo que pudesse nos ajudar a desenvolver as atividades.

Sabemos que o modelo de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004) foi pensado para a produção textual. No entanto, utilizamos este modelo e fizemos adaptações de acordo com nossa realidade, buscando como meta a leitura de um gênero textual, o gráfico. O que conseguimos utilizar da teoria dos autores acima citados foi principalmente a divisão em módulos “constituídos de várias atividades ou exercícios” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004 p.84), assim como também utilizamos a apresentação da situação, outra estratégia das sequências didáticas desses autores, mas eles sugerem uma produção textual neste momento inicial, e no nosso caso não haverá uma produção inicial nem outras posteriores. Sobre o procedimento da modularidade na divisão das sequências, concordamos com os autores quando dizem que

Este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004 p.84).

Tal observação sobre os módulos revela a importância da nossa escolha por trabalhar com eles, já que acreditamos nessas três perspectivas por eles citadas para o trabalho com a Língua Portuguesa. Em cada módulo há uma ou

duas habilidades de leitura a serem trabalhadas. Apresentamos para os módulos seus objetivos, conteúdo, justificativa, atividades, materiais e recursos a serem utilizados e os procedimentos.

Nossa concepção de ensino-aprendizagem para esta Sequência Didática baseia-se na discussão do professor como **agente de letramento**, ou seja, como aquele que é mediador de práticas sociais letradas, o qual desenvolve um trabalho para o ensino dos gêneros textuais, levando em conta o funcionamento da linguagem nas diversas esferas sociais. Dessa forma, o professor deixa de ser um mero reproduzidor de conteúdos para ser um agente que promove formação de protagonistas sociais (BALTAR, 2010). Tal concepção, evidentemente, vê o aluno também como um agente, visto que ele não é tratado como alguém que recebe informações de um “professor mediador” do conhecimento, ao contrário, é visto como um sujeito que desenvolve seu saber a partir das práticas significativas de modo a se constituir efetivamente como protagonista social.

5.1.1. Sequência didática

Total de aulas previstas: 16 aulas

Módulos e habilidades

a) Apresentação da situação: Motivação

b) Módulo 1: Localização

Habilidade: Localizar informação explícita em gráficos.

c) Módulo 2: Inferências

Habilidade: Inferir informação implícita em gráficos.

d) Módulo 3: Identificação

Habilidades: Identificar os diferentes tipos de gráficos.

Identificar os elementos formais do gráfico (título, legenda; linhas, barras/colunas ou setores).

e) Módulo 4: Associação

Habilidade: Associar informações contidas em dois gêneros (gráfico e reportagem ou notícia).

Detalhamento das etapas da Sequência didática

a) Apresentação da situação

- 1. Objetivos:** Despertar o interesse/curiosidade pelo gênero gráfico; Conhecer contextos de utilização do gênero.
- 2. Justificativa:** Partindo da ideia de que os alunos não se interessam pelo gênero gráfico, já que nas atividades de sala de aula em que o gênero apareceu os alunos demonstraram desmotivação e pouca curiosidade, essa atividade justifica-se porque acreditamos que alunos motivados e envolvidos têm mais possibilidades de aprendizado do que aqueles que não veem sentido nas atividades desenvolvidas. Desse modo, importa também que os alunos percebam se tratar de um gênero que circula em várias esferas sociais e em diversos suportes, não se limitando ao universo escolar, nem às provas e, assim, possam relacioná-lo com a sua realidade de forma a facilitar a aprendizagem durante as oficinas desta sequência.
- 3. Conteúdos:** Leitura de gráficos; constituição do contexto de produção de gráficos; escrita.
- 4. Atividades:** Exposição de vídeos (documentário e resultado de pesquisa) e leitura de textos de outros suportes (revistas, livros), onde os gráficos se fazem presentes.
- 5. Materiais/recursos:** *Data show*, caixa de som, *notebook*, arquivos de vídeos, livros didáticos, revistas.

Oficina 01

Duração: 02 aulas

Procedimentos: Os alunos assistirão a dois vídeos nos quais haja o uso de gráficos para exposição de dados. A seguir, em equipes, receberão um suporte onde os gráficos estejam presentes: livros didáticos de disciplinas diversas, revistas, provas de avaliações externas. Logo após, serão discutidas as seguintes questões com os alunos.

- Para que serve um gráfico?
- Qual a finalidade do uso dos gráficos nos vídeos e textos apresentados?
- Os gráficos são importantes no nosso dia-a-dia?
- Em quais outras situações os gráficos podem ser utilizados?

Junto com o professor, os alunos anotam as conclusões a que chegaram após a discussão, e assim a atividade é finalizada

b) Módulo 1: Localização

1. **Objetivos:** praticar a habilidade de localização; saber localizar informações explícitas em gráficos, realizando uma leitura não-verbal, verbal e numérica.
2. **Justificativa:** Os alunos realizam localizações o tempo todo nas atividades de leitura seja na escola ou fora dela, quando, por exemplo, localizam um número de telefone em um *folder*, ou o horário de um filme em uma sessão de cinema. Praticar a habilidade de localização no gênero gráfico justifica-se porque para compreender o texto, o aluno precisa, entre outras coisas, justamente localizar as informações, direcionar seu olhar aos dados apresentados e explícitos. Para tanto, é preciso a realização de um trabalho que propicie ao aluno a possibilidade de exercitar essa habilidade, bem como reconhecê-la. Para que o aluno compreenda um gênero, é preciso iniciar das habilidades básicas que levam a esse entendimento, e nesse caso, como no caso de outros textos, a localização é essencial para dar início à interpretação do texto.

- 3. Conteúdos:** Leitura de mapa, folder, guia e gráfico; conteúdo e forma do texto.
- 4. Atividade:** Realização de um exercício em dupla de localização em textos que trazem linguagem verbal e não verbal e exigem essa habilidade (mapa, folder e guia). Correção e discussão sobre o que é localizar. Trabalho em grupo sobre localização de informações em gráficos.
- 5. Materiais/recursos:** material fotocopiado.

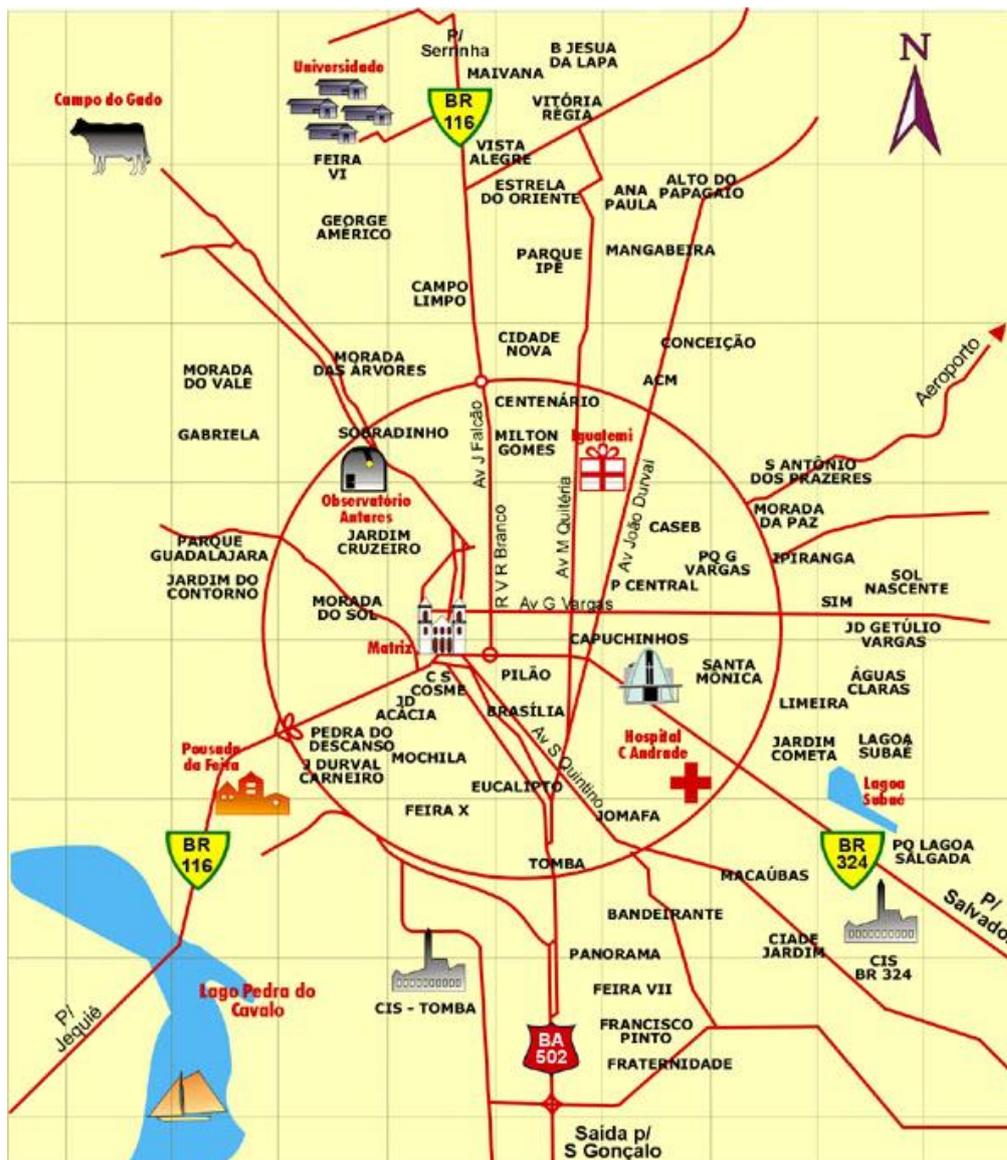
Oficina 02 (ATIVIDADE A)

Duração: 03 aulas

Procedimentos: em equipe, os alunos receberão uma atividade na qual eles deverão localizar, em um mapa, um guia e um folder, algumas informações. A atividade será discutida coletivamente, e o professor ressaltará o uso da habilidade exigida na prática realizada pela turma (localizar). A seguir, os alunos receberão a continuação da atividade contendo alguns gráficos e neles deverão localizar também algumas informações.

I) Oficina 02 Atividade A– Vamos localizar?

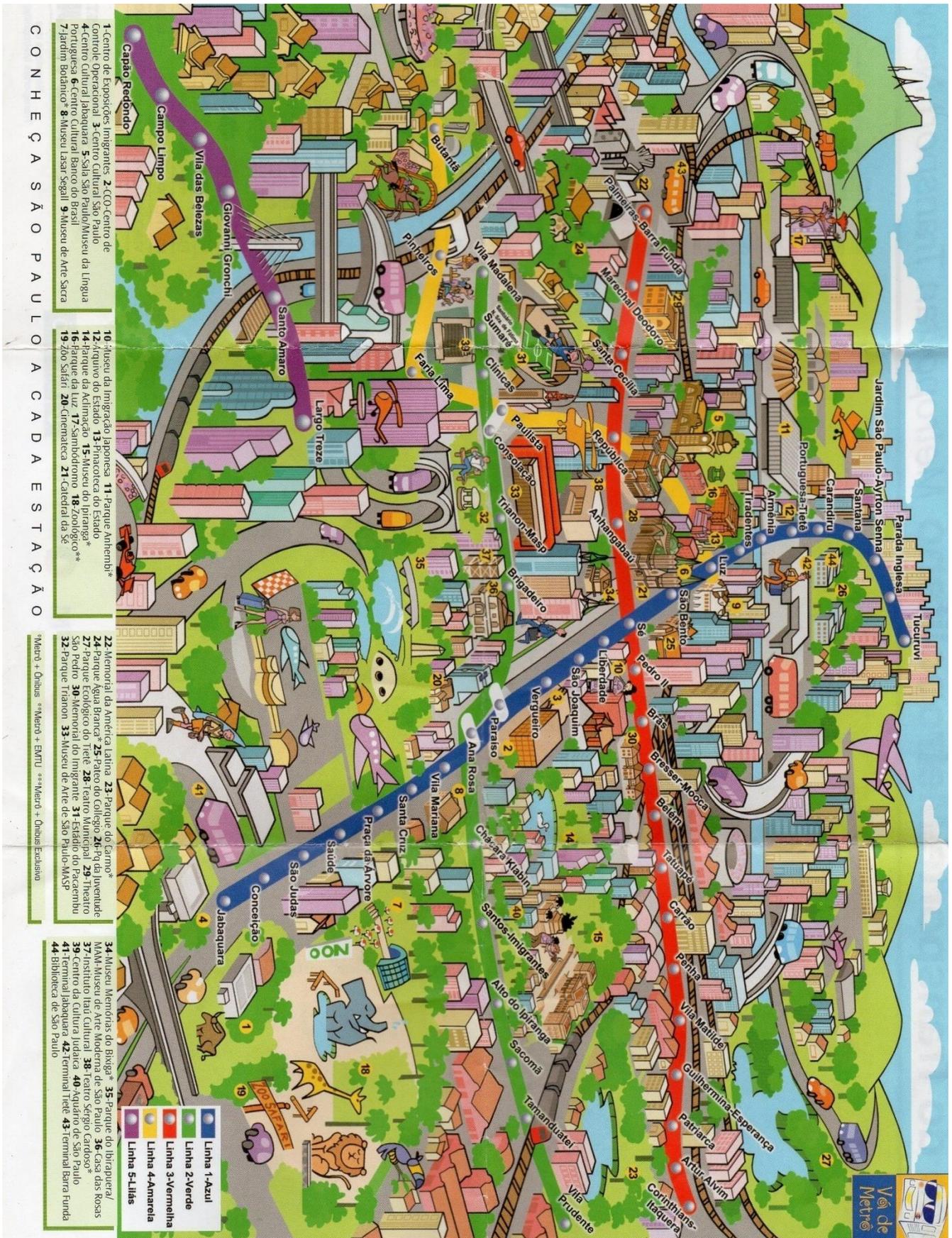
- 1) Esse é um mapa da nossa cidade, Feira de Santana. Vamos localizar nele o que for solicitado a seguir, marcando no próprio mapa:



Fonte: <http://www.bahiahoje.com.br/turismo/feiradesantana/acidade/mapas.htm>

- a) A BR que tem saída para a cidade de Salvador.
- b) As duas unidades do CIS – Centro Industrial Subaé.
- c) O bairro onde está localizada nossa escola.
- d) O bairro onde você mora, se ele estiver no mapa.
- e) O ponto de encontro entre as BR.

2) A seguir, temos um guia do metrô da cidade de São Paulo. Vamos localizar nele o que for solicitado a seguir:



Fonte: Governo do Estado de São Paulo. Março, 2003.

- a) O Zoológico da cidade.
- b) A Linha 5 do metrô.
- c) A estação de metrô do Tucuruvi na linha azul.

3) Responda às questões a seguir a partir da leitura do folder abaixo:

PIZZAS

Marguerita (Mussarela, Rodelas de Tomate e Manjericao)
 Mexicana (Mussarela Salpicada, Bacon e Milho Verde)
 Milho Verde (Catupiry e Milho Verde)
 Mistá (Presunto e Mussarela)
 Mussarela (Mussarela e Azeitona)
 Napoliãna (Alho Frito, Parmesão, Mussarela e Manjericao)
 Nordestina (Carne Seca, Cebola, Mussarela)
 Palmão (Palmão e Mussarela)
 Peruana (Ovos, Atum, Mussarela e Parmesão)
 Peito de Peru (Peito de Peru Defumado, Mussarela e Parmesão)
 Pepperoni (Mussarela com Salame Hamburguês)
 Portuguesa (Presunto Picado, Ovos Cozidos, Cebola, Mussarela e Azeitona)
 Primavera (Presunto, Mussarela, Milho, Parmesão e Azeitona)
 Três Queijos com Nozes (Mussarela, Parmesão, Provolone e Nozes)
 Quatro Queijos (Mussarela, Parmesão, Catupiry e Gorgonzola)
 Cinco Queijos (Mussarela, Gorgonzola, Catupiry, Parmesão e Provolone)
 Italiana (Mussarela, Rodelas de Tomate e Aliche)

Todas as Pizzas são preparadas com Molho de Tomate, Azeitonas e Orégano.

BEBIDAS

REFRIGERANTES:
 Pet 2 litros
 Pet 600ml
 Lata 300ml
 Vinhos
 Água Mineral: Nacionais e Importados
 Pet 500ml
 Cervejas:
 Sucos Lata 350ml

PROMOÇÃO

Na compra de 2 Pizzas Grandes:
 Grátis 1 Refrigerante 1,5 litros.
 (Pepsi, Guaraná ou Sukita)

Acima de 2 Pizzas Grandes:
 1 Brinde SURPRESA !
 * Promoção válida a partir de 20/02/2010 até 20/05/2010

Visite nosso Salão: aberto todos os dias das 18:00h às 03:00h

Entregas em Domicílio de Segunda a Domingo (Inclusive Feriados) das 18:00h às 02:00h

Disk Pizza
 3120-4778 / 3257-4212
 2337-4212
 www.pizzariafalobo.com.br

www.pizzariafalobo.com.br
 Av. Nove de Julho, 1378
 Bela Vista - São Paulo / SP
 Tels: (11) 3120-4778 / 3257-4212 / 2337-4212

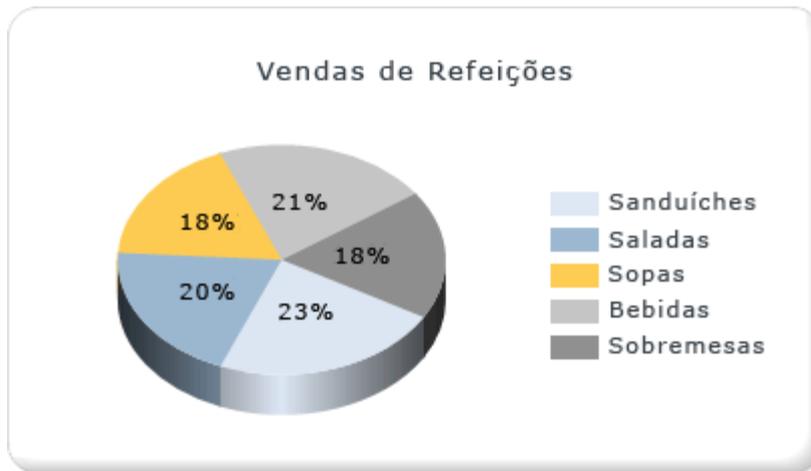
Fonte: http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-665983969-folder-a4-com-2-dobras-44-colorido-3000-unidades-_JM

- a) Se você fosse até esta pizzaria, poderia utilizar cartões de crédito e débito?

- b) A pizzaria oferece serviço de entrega em domicílio? Até que horas?

c) Qual a condição para o cliente ganhar um refrigerante de 1,5 litro?

4) Agora que já treinamos um pouco a localização, vamos buscar nos gráficos abaixo as informações solicitadas:



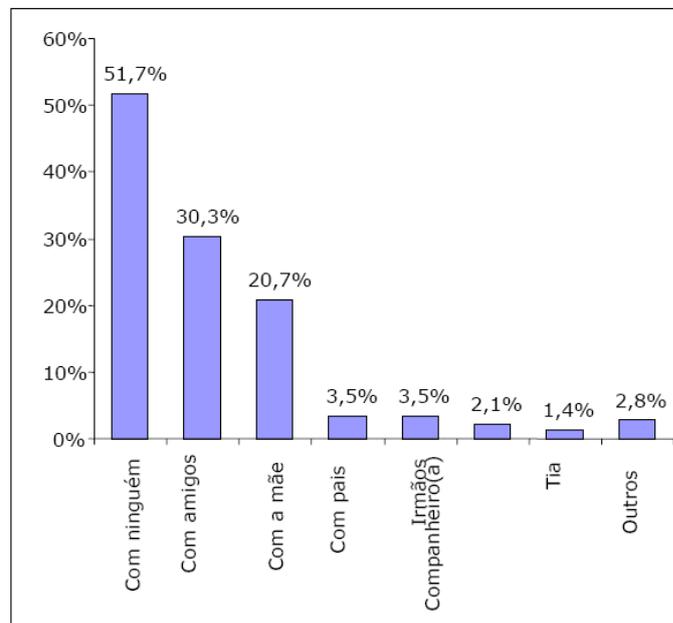
Fonte: [https://msdn.microsoft.com/pt-br/library/dd220426\(v=sql.120\).aspx](https://msdn.microsoft.com/pt-br/library/dd220426(v=sql.120).aspx)

a) A refeição mais vendida _____

b) A refeição menos vendida _____

c) A porcentagem da 2ª refeição mais vendida _____

Gráfico 04: Pessoa com quem os adolescentes conversam sobre sexo. Natal-RN, 2005. n=145

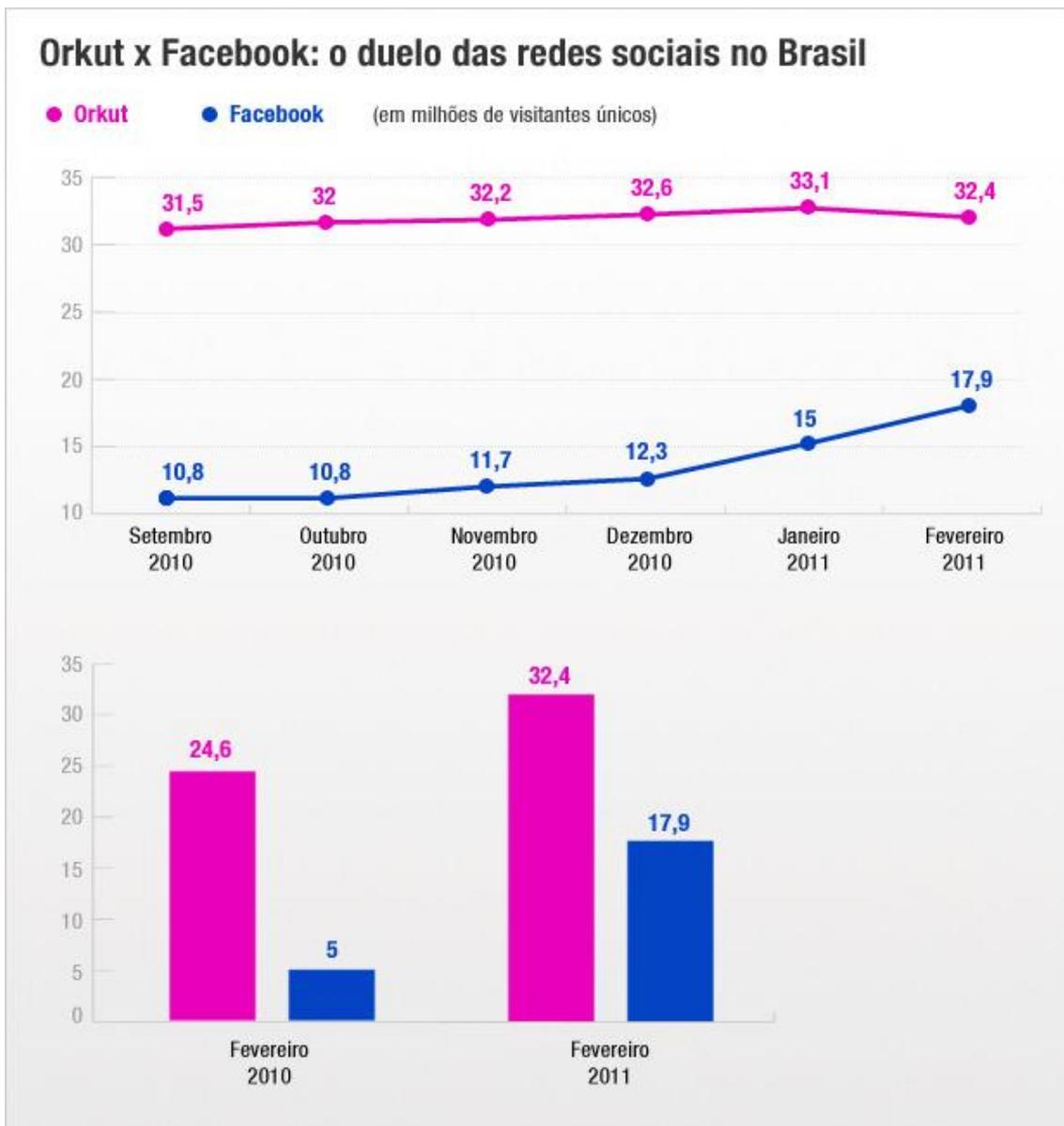


Fonte: http://www.fen.ufg.br/fen_revista/v9/n1/v9n1a14.htm

d) Qual a porcentagem de adolescentes que conversam sobre sexo com amigos?

e) Com quem os adolescentes conversam mais: com o pai ou com a mãe?

Leia com atenção o próximo gráfico para continuar respondendo às questões.



Fonte: <http://veja.abril.com.br/blog/vida-em-rede/facebook-x-orkut/aceso-ao-facebook-sobe-257-orkut-ainda-reina-no-pais/>

f) Em que mês do ano de 2010 o Orkut apresentou maior alta nos acessos de visitantes? _____

g) Qual das redes sociais (Orkut ou facebook) apresentou 5 milhões de acessos em fevereiro de 2010 e 17,9 em fevereiro de 2011? _____

c) Módulo 2: Inferências

1. Objetivos: desenvolver a habilidade de inferir informações implícitas em gráficos.

2. Justificativa: o entendimento de um texto por parte do leitor se dá não só a partir da leitura de informações apresentadas de forma explícita, mas também daquelas que se apresentam de maneira implícita. Tal habilidade é importante para a leitura de textos pertencentes a qualquer gênero. Com os gráficos não é diferente: é necessário, ao ler um texto desse gênero, levantar hipóteses acerca do seu conteúdo, a partir da integração das informações dadas com o conhecimento prévio trazido pelo leitor. Assim, é importante levar o leitor a realizar essas inferências, o que é mais difícil, pois exige que ele perceba o que está subentendido no texto. Os gráficos apresentam dados explícitos por meio de seu título, de seus números, de suas legendas e cores e demais aspectos formais, os quais devem levar a informações implícitas para a sua plena compreensão por parte do leitor. Por exemplo, quando o aluno se depara com um gráfico que trata dos resultados sobre uma pesquisa qualquer, mas ele desconhece o assunto e as variáveis, ficará mais difícil levantar hipóteses e interpretar os resultados. Já quando o aluno conhece o assunto e as variáveis (exemplo: trata dos bairros da sua cidade e dos números da violência neles), ele poderá ativar esses conhecimentos, realizar a leitura dos explícitos e também dos implícitos. No caso dos bairros, se em algum deles o número de crimes cresceu muito em um determinado espaço de tempo e o aluno sabe que aquele não era um bairro violento, deve passar a supor os motivos daquele crescimento a partir dos seus conhecimentos. Dessa forma, o trabalho com essa habilidade é justificado pelo fato de que nem sempre os alunos atingem a leitura das informações implícitas, ficando na superficialidade do texto, e assim acontece também com os

gráficos, os quais apresentam implícitos que precisam ser lidos pelos alunos, como perceber o que os dados daquela pesquisa podem sugerir. É necessário fazer com que o aluno compreenda que ler um gráfico não é simplesmente olhar seus elementos e localizar informações, mas realizar uma leitura dos elementos que não estão explícitos e que são de grande importância para o entendimento do texto.

3. Conteúdo: Leitura de tirinha, piada e gráficos; construção de significados.

4. Atividade: prática de atividade de inferência a partir de uma tirinha e de uma piada. Discussão, levantamento de hipóteses com os alunos sobre as inferências realizadas por eles. Explicação sobre o que é inferir, como conseguir essa habilidade, a importância dos conhecimentos prévios e de mundo ao realizar uma leitura, tomando como base a atividade realizada. Atividade de inferir em dois gráficos. Discussão sobre as inferências necessárias à compreensão dos textos.

5. Materiais/recursos: data show; material fotocopiado, placas de cartolina.

Oficina 03 – ATIVIDADE B

Duração: 03 aulas

Procedimentos:

1ª etapa - Aos alunos será apresentada uma tirinha no projetor. O professor fará questionamentos a respeito do texto apresentado, de forma a levar os alunos a realizarem inferências. Os alunos serão levados a pensar sobre a habilidade praticada por eles na leitura da tirinha, um texto relativamente mais fácil para o nível da turma e como isso pode ajudá-los na leitura de outros textos. Outro texto será apresentado, uma piada, e as questões apresentadas também levarão os alunos a refletirem sobre a habilidade de inferir. O professor

aproveitará para mostrar aos alunos como eles puderam inferir na atividade anterior, e também sobre os conhecimentos prévios, de mundo e enciclopédicos que foram necessários para realizar a leitura dos textos.

2ª etapa - A seguir, ainda no projetor serão apresentados três gráficos com questões objetivas de múltipla escolha relacionadas a inferências. Os alunos serão divididos em equipes e deverão responder às questões apresentando a opção correta em plaquinhas. As equipes que acertarem, ganharão chocolates. A seguir, serão discutidas as respostas escolhidas por cada grupo, de forma a esclarecer as possíveis dúvidas e os erros cometidos.

II) Oficina 03 - ATIVIDADE B - Vamos inferir?

1ª etapa:

Apresentação da 1ª parte de uma tirinha de Mafalda no data show



- 1) Pela preocupação no rosto de Mafalda, será que o aluno Manolito vai ser capaz de falar algum palavrão em sala de aula?

Apresentação da 2ª parte da tirinha



- 2) Suas previsões foram certas em relação à resposta de Manolito?
- 3) De acordo com seus conhecimentos, por que a palavra “política” foi considerada um palavrão por Mafalda?

Apresentação da tirinha completa para visualização dos alunos



Fonte: <http://www.alunosonline.com.br/portugues/inferencias-linguisticas.html>

(Discussão sobre os conhecimentos que os alunos precisam ter para realizar a leitura desse texto e sobre o sentido que a palavra “política” ganhou no contexto de Mafalda, ou seja, o que está implícito neste sentido).

Questões para a discussão:

- 4) Quando falamos hoje em “política”, há muitas pessoas que se sentem incomodadas e insatisfeitas. Por que isso acontece?

5) Essa insatisfação pode ser relacionada ao pensamento de Mafalda na tirinha lida? De que maneira?

PARA REFLETIR COM OS ALUNOS:

6) Se muitas pessoas não estivessem insatisfeitas com a política hoje, seria possível concordar com Mafalda?

7) Para compreender esta tirinha, você precisou ativar seu conhecimento de mundo (nesse caso sobre o que as pessoas pensam sobre a política na atualidade), e fez relações com o que você leu. Isso é muito importante na leitura de qualquer texto.

8) Vamos ler uma piada para depois responder às questões:

O paciente acorda após a cirurgia e se depara com um homem ao lado da cama

– E então, doutor, na cirurgia correu tudo bem?

– Eu não sou o doutor, sou São Pedro.

Fonte: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/12/09.htm>

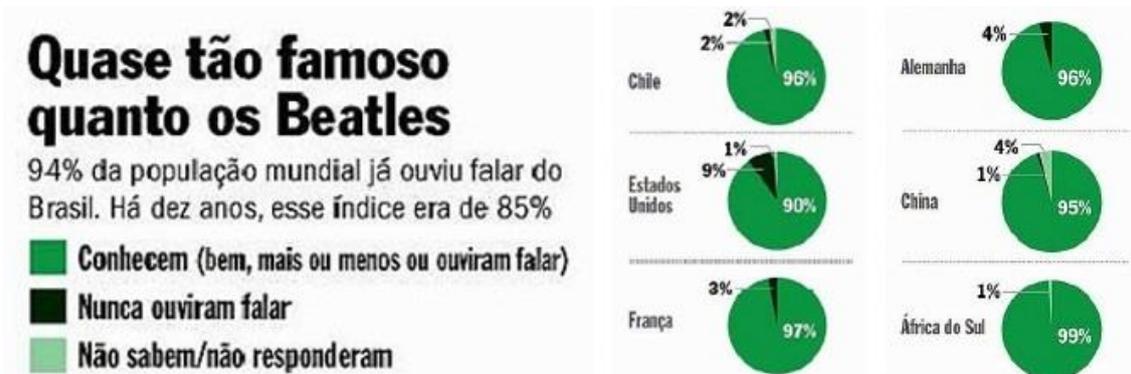
a) O que aconteceu com o paciente após a cirurgia?

b) Como você chegou a essa conclusão?

c) O que a figura de São Pedro representa na nossa cultura? Sem este conhecimento, o leitor é capaz de compreender a piada?

2ª etapa

Apresentação de gráficos no data show. Questões também no data show para os alunos apresentarem suas respostas em equipe por meio de plaquinhas que contenham as opções de resposta para as questões.



Fonte: <http://www.2dayconsultoria.com.br/2012/01/pesquisa-revela-opiniao-de-estrangeiros-sobre-o-brasil/>

1) A pesquisa mostra que:

- a) O índice de pessoas que conhecem o Brasil ou já ouviram falar nele em países europeus é maior do que na África.
- b) O índice maior de pessoas que nunca ouviram falar do Brasil está nos Estados Unidos.
- c) Os números da pesquisa apresentam dois países que fazem parte da América do Sul.

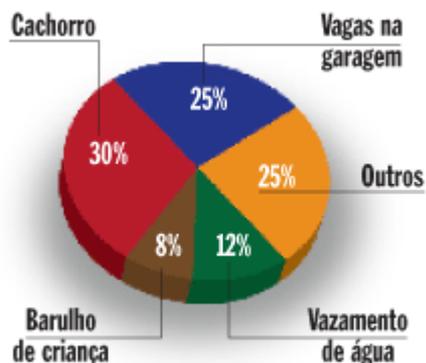
PARA REFLETIR COM OS ALUNOS

2) Quem são os Beatles? Você já ouviu falar algo sobre eles? Por que foi realizada uma comparação entre eles e o resultado da pesquisa apresentada nos gráficos?

3) Quem não souber quem são os Beatles poderá levantar hipóteses corretas em relação ao título do gráfico?

Mais uma vez você pode perceber que seu conhecimento de mundo vai ajudá-lo na compreensão de um texto, levando você a fazer uma leitura que vai além do que aquilo que está escrito.

4) O gráfico a seguir traz resultados de uma pesquisa sobre que assunto?



Fonte: <http://victorterraliteratura.blogspot.com.br/2010/11/bullying-o-que-e-isso.html>

- Os problemas enfrentados pelos pacientes de um hospital.
- As queixas de uma população de um bairro carente.
- Principais motivos de brigas entre vizinhos.

PARA REFLETIR COM OS ALUNOS

Como é possível chegar a esta resposta? Quais são as pistas dadas pelo próprio texto?

Como você pode ver, o seu conhecimento de mundo é muito importante para você chegar à resposta correta da questão, o que indica que relacionar esse conhecimento ao que o texto traz faz sua leitura ser mais completa.

2) O gráfico que segue apresenta os dados da produção, coleta, reciclagem e ganho sobre a reutilização do lixo em diversos países:



É possível afirmar que:

- Quanto mais rico o país, mais ele produz, coleta, recicla e ganha em cima da reciclagem.
- Quanto mais rico o país, menos ele produz lixo.
- O Brasil está entre os países que mais reciclam o lixo.

PARA REFLETIR COM OS ALUNOS

Como chegamos a essa conclusão? Quais informações são necessárias a fim de acertar esta questão?

Apresenta-se o gráfico com título e subtítulo aos alunos.



Fonte: <http://matematicaef2.blogspot.com.br/2012/02/graficossustentabilidade.html>

O subtítulo do gráfico indica que os países mais ricos são aqueles que estão com mais altos índices nos resultados da pesquisa. Os seus conhecimentos acerca de países ricos levam ao entendimento de informações “escondidas” dos gráficos, ou seja, implícitas, mas que são muito importantes para a compreensão de sua leitura.

d) Módulo 3: Identificação

- 1. Objetivos:** Saber identificar os diferentes tipos de gráficos; Identificar os elementos formais que compõem um gráfico.
- 2. Justificativa:** O gráfico é um gênero textual que possui características formais bem próprias. Além disso, são vários os tipos de gráficos que podem ser encontrados; neste trabalho, porém, nosso foco será os três tipos mais usados: linear, barras (colunas) ou pizza. Nesta etapa, trabalhar com a identificação tanto dos tipos de gráfico como dos elementos formais que o compõem justifica-se porque para dominar um gênero é preciso reconhecê-lo, diferenciando suas várias formas de se apresentar, assim como seus elementos. A escolha de cada tipo de gráfico não é por acaso. O gráfico linear (de linhas) é mais utilizado para mostrar alterações dos dados em um período de tempo. Os gráficos de barras e de colunas já são utilizados para exibir números individuais em um determinado tempo ou apresenta comparações entre itens. Já o gráfico de setores (pizza) mostra proporção ou relação entre as partes e o todo. Para cada tipo de gráfico, uma forma específica e um objetivo diferente. Por isso, faz-se necessário que os alunos conheçam esses três tipos de gráfico e entendam para que objetivo eles estão sendo utilizados em cada situação.
- 3. Conteúdos:** Leitura de gráficos; estrutura do gênero gráfico.
- 4. Atividade:** Pesquisa de gráficos em revistas. Montagem de um mural. Exposição sobre os tipos de gráficos. Classificação de gráficos.

5. Materiais/recursos: revistas; papel metro; data show; material fotocopiado.

Oficina 04(ATIVIDADE C)

Duração: 04 aulas

Procedimentos:

1º momento - Aos alunos, em equipes, serão entregues revistas para que eles procurem gráficos e recortem. Depois, os alunos serão orientados a colar os gráficos em um mural, classificando-o por tipos. No data show, o professor fará uma exposição sobre os tipos de gráficos, utilizando também o mural para ilustrar e discutir as hipóteses levantadas pelos alunos durante a atividade realizada, verificando se eles acertaram ou não.

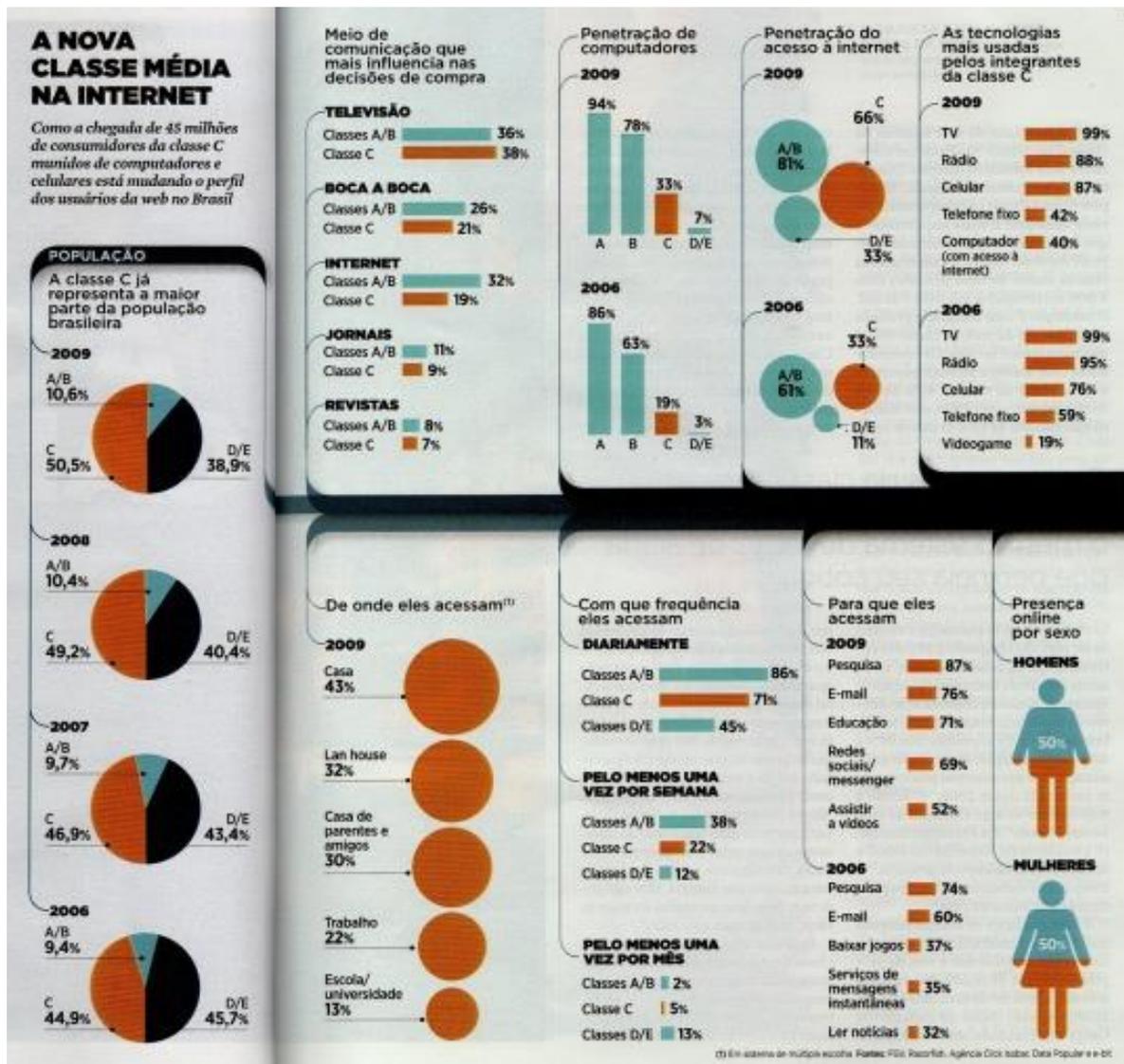
2º momento – Os alunos receberão uma atividade contendo gráficos para serem analisados e classificados. Logo após a realização da atividade pelos alunos, será aberta a discussão a fim de verificar o que os alunos responderam e quais as dúvidas ainda existentes.

III) Oficina 04 Atividade C – Vamos identificar?

(2º momento)

Classificação dos gráficos

Vamos agora classificar e interpretar os gráficos a seguir:



Fonte: <http://www.dayaneiglesias.com.br/2010/10/nova-classe-media-brasileira-na.html>

Essa é uma página de revista que traz vários gráficos de diversos tipos, inclusive fora dos padrões conhecidos por nós, porém isso não impede que possamos analisá-los.

1) Copie da página acima o título de um gráfico que possa ser classificado como:

a) gráfico de setores ou pizza _____

b) gráfico de colunas _____

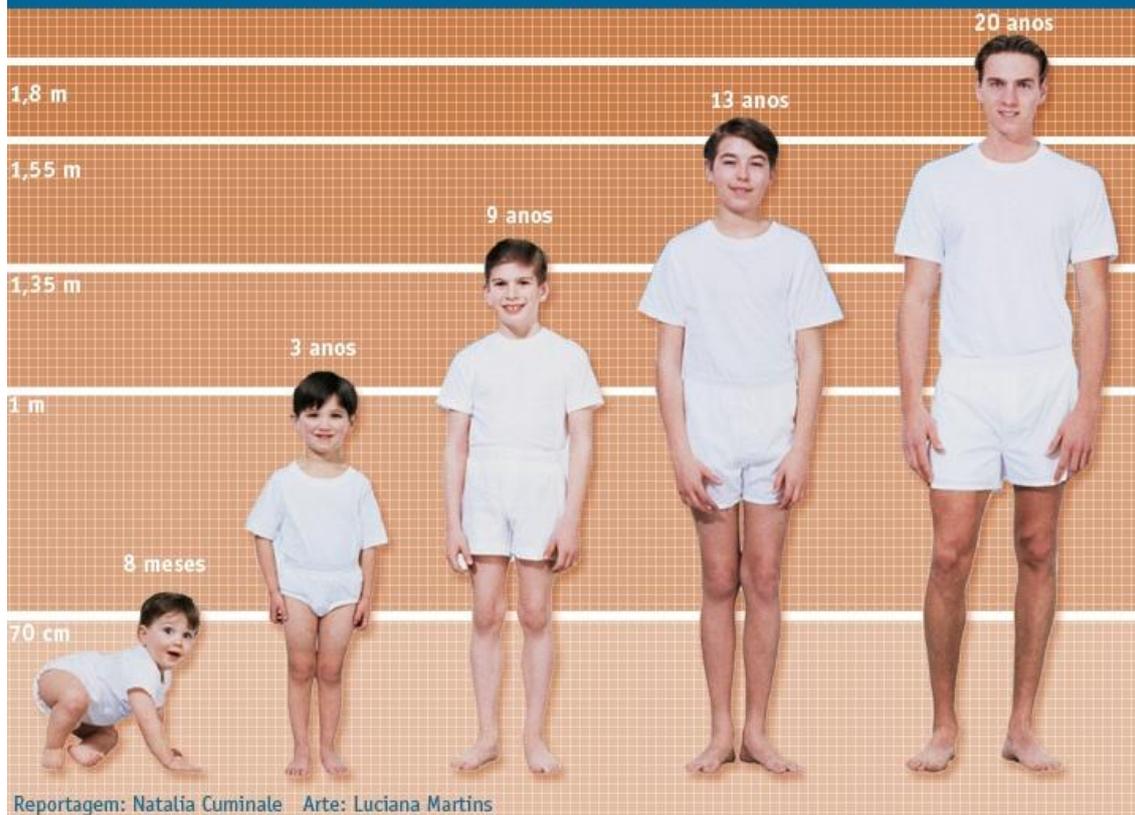
c) gráfico de barras_____

2) Observando o gráfico cujo título é “De onde eles acessam”, qual o local onde o acesso de internet é maior? E onde é menor? Como você chegou a essas conclusões?

3) Quais elementos no gráfico “Presença *online* por sexo” nos ajudam a entender o resultado, já que ele é um gráfico diferente dos modelos estudados?

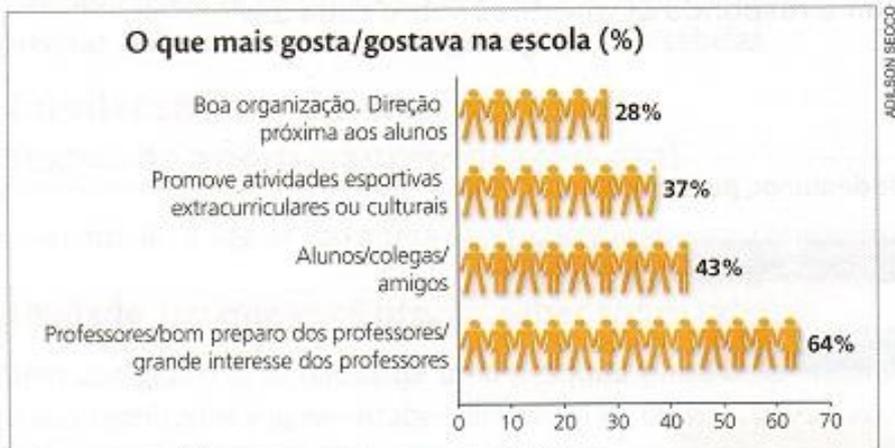
Realize a leitura do gráfico seguinte para continuar respondendo às questões:

Os pais devem estar atentos para eventuais distúrbios no desenvolvimento dos filhos. Mas afinal: até que idade eles crescem? Que fatores compõem esse processo? Confira a palavra dos especialistas. **LEIA MAIS**



Fonte: http://www.medicosdf.com.br/especialidades/GLOSSARIO_ESPECIALIDADES.html

4) O gráfico acima pode ser considerado um gráfico de colunas? Justifique.



5) Qual o assunto do gráfico acima?

6) O que representa:

a) a linha horizontal? _____

b) a linha vertical? _____

7) Quais informações você pode obter com esse gráfico? Como você chegou a essas informações?

8) Como podemos classificar esse gráfico? _____

Módulo 4: Associação

1. **Objetivos:** Associar informações de gráficos aos textos verbais a eles relacionados; realizar uma leitura global dos textos relacionados.
2. **Justificativa:** Sendo gráficos textos que contêm linguagem verbal e não verbal, e que costumam relacionar-se a outros textos verbais, faz-se necessário levar o aluno à leitura dos textos aos quais o gráfico se relaciona, identificando o gráfico como indissociável de outro texto, como uma notícia ou reportagem. Essa etapa justifica-se, portanto, pela importância de levar o aluno a perceber essas associações e realizá-las em suas leituras, de forma a compreender não apenas o gráfico isoladamente, mas suas relações de sentido com outros textos.
3. **Conteúdos:** Leitura; escrita; relações entre textos.
4. **Atividade:** 1º momento: Apresentação de um gráfico o qual se relaciona com uma notícia retirada de um *site* da *internet*, para análise do gráfico pelos alunos em dupla, (aspectos formais, interpretação, etc), porém sem o texto escrito. Discussão com toda a sala sobre os resultados. Leitura do texto que se relaciona com o gráfico analisado, com análise junto com o gráfico.
2º momento: Apresentação de outro texto verbal e um gráfico a ele relacionado, com informações divergentes entre si. Identificação por parte dos alunos das divergências. Leitura de duas reportagens contendo gráficos com questões sobre suas relações.
5. **Materiais/recursos:** material fotocopiado.

Oficina 05 (ATIVIDADE D)

Duração: 04 aulas

Procedimentos:

1ª etapa - Em dupla, os alunos receberão um gráfico que foi publicado junto com uma notícia para realizar uma análise a partir de algumas questões, porém a análise será apenas do gráfico, sem o texto verbal. A seguir, haverá uma discussão com toda a turma sobre as questões respondidas, com a realização da correção. A seguir, os alunos receberão, ainda em dupla, o texto que foi separado do gráfico anteriormente, para que os alunos realizem uma leitura global do texto verbal com o gráfico a ele relacionado. Os alunos farão uma pequena análise do texto, comparando a leitura feita do gráfico isoladamente com a leitura feita de forma global. A seguir, o professor iniciará uma discussão sobre a importância da presença do gráfico em textos jornalísticos como notícias e reportagens.

2ª etapa - Ainda em dupla, os alunos receberão um texto jornalístico contendo gráfico, porém as informações entre si estarão divergindo. Os alunos deverão identificar tais divergências e o professor realizará a correção conjunta. Será realizada uma discussão sobre a necessidade de observar sempre as informações apresentadas nos gráficos e nos textos escritos, assim como a importância de que os gráficos e os textos a ele relacionados apresentem as informações de forma clara e correta.

3ª etapa - Outra reportagem e outro gráfico a ela relacionado serão entregues aos alunos, os quais deverão realizar uma atividade de interpretação do texto de forma global, observando vários aspectos, inclusive as relações entre eles.

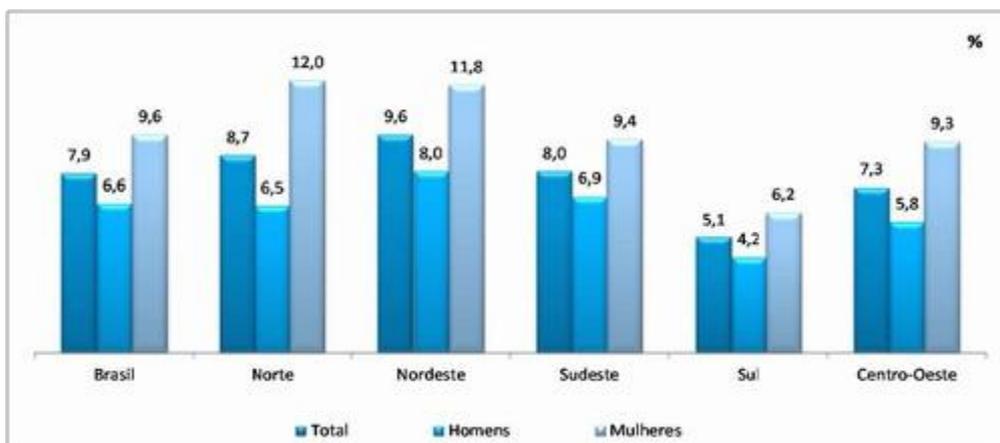
4ª etapa – Por fim, a última reportagem relacionada a um gráfico será apresentada para os alunos realizarem uma atividade com as mesmas características citadas na 3ª etapa.

IV) Oficina 05 Atividade D – Vamos associar?

1ª etapa

Vamos analisar mais um gráfico?

No gráfico da Pnad, a taxa de desemprego geral e por sexo, no Brasil e em cada uma das regiões.



1) Qual o assunto do gráfico?

2) Coloque V para verdadeiro e F para Falso, de acordo com a leitura do gráfico:

() Os resultados da pesquisa exposta no gráfico estão em forma de porcentagem.

() Em todas as regiões pesquisadas, a taxa de desemprego entre os homens é maior do que entre as mulheres.

() A taxa de desemprego geral do Brasil mostra que há mais mulheres do que homens desempregados.

() O azul mais claro das legendas representa a taxa de desemprego dos homens.

() A taxa de desemprego mais alta entre as mulheres está na região Nordeste.

Vamos realizar a leitura do texto que está relacionado com o gráfico que lemos anteriormente.

PNAD

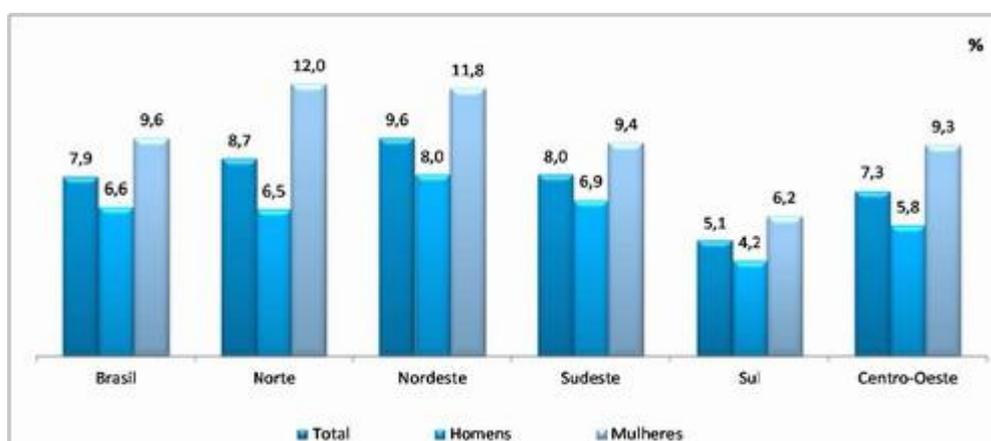
Desemprego entre mulheres é 45% maior

Elas são mais bem qualificadas, formam a maioria da população, mas ainda continuam sofrendo com o desemprego mais elevado. No primeiro trimestre de 2015, a taxa entre as mulheres chegou a 9,6%, enquanto o desemprego entre os homens ficou em 6,6% (ou seja, entre elas a taxa é 45% maior). No país, a desocupação foi de 7,9%.

É mais uma faceta do preconceito pensar que o desemprego entre mulheres é superior porque elas escolheram não trabalhar. A taxa calcula apenas os que procuram uma ocupação e não encontram. Mulheres são maioria entre as pessoas em idade de trabalhar (14 anos ou mais), 52,3%. Mas, das pessoas ocupadas no primeiro trimestre, apenas 42,7% eram mulheres. A pior situação é na região Norte, onde elas representavam apenas 38,6% dos trabalhadores no primeiro trimestre de 2015. O IBGE informa que "ao longo da série histórica da pesquisa este quadro não se alterou significativamente"

Entre as pessoas em idade de trabalhar, a proporção dos homens com ocupação chegou a 67,4% no primeiro trimestre, índice muito superior ao das mulheres. O IBGE estima que apenas 45,9% delas estava trabalhando na semana de referência. A situação é pior nas regiões Norte (42,8%) e Nordeste (40,3%).

No gráfico, da Pnad, a taxa de desemprego geral e por sexo, no Brasil e em cada uma das regiões:



Fonte: <http://oglobo.globo.com/economia/miriam/posts/2015/05/07/desemprego-entre-mulheres-45-maior-566237.asp>

3) Agora responda: o gráfico ajuda na compreensão do texto verbal? Justifique.

4) Quando o gráfico é lido isoladamente se torna mais fácil ou mais complicado de ser entendido? _____

5) Se você lesse apenas o texto, sem o gráfico, seria mais fácil compreender o sentido global do texto? _____

2ª etapa

Vamos realizar outra análise de textos:

Analise com calma o trecho de uma notícia a seguir e um gráfico:

Tablet mais barato faz venda crescer 120%

Modelos de até R\$ 1 mil representam 53% das unidades comercializadas, ante 3% há 2 anos

DE SÃO PAULO

A chegada de mais fabricantes ao mercado nacional e o lançamento de aparelhos “de entrada”, com preço abaixo de R\$ 1 mil, fizeram o mercado de tablets mais que dobrar no país.

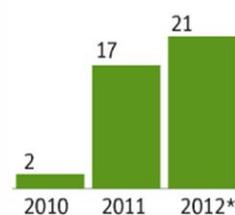
De janeiro a junho deste ano, foram vendidas 977 mil unidades do equipamento, um crescimento de 120% em relação ao mesmo período de 2011, segundo dados da consultoria de tecnologia IDC.

Apenas no segundo trimestre foram comercializados

O AVANÇO DOS TABLETS NO BRASIL

Fabricantes e vendas cresceram nos últimos anos

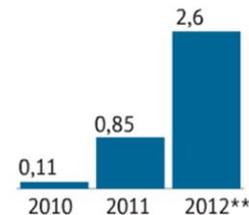
Número de fabricantes



*até agosto/2012

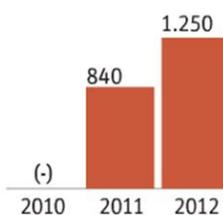
** previsão

Vendas em milhões



*** média ponderada

Preço médio, em R\$***



Fonte: IDC

Fonte: http://www.atireiopaunografico.com.br/2012_09_01_archive.html

1) Analise o assunto do gráfico e a informação trazida no título;

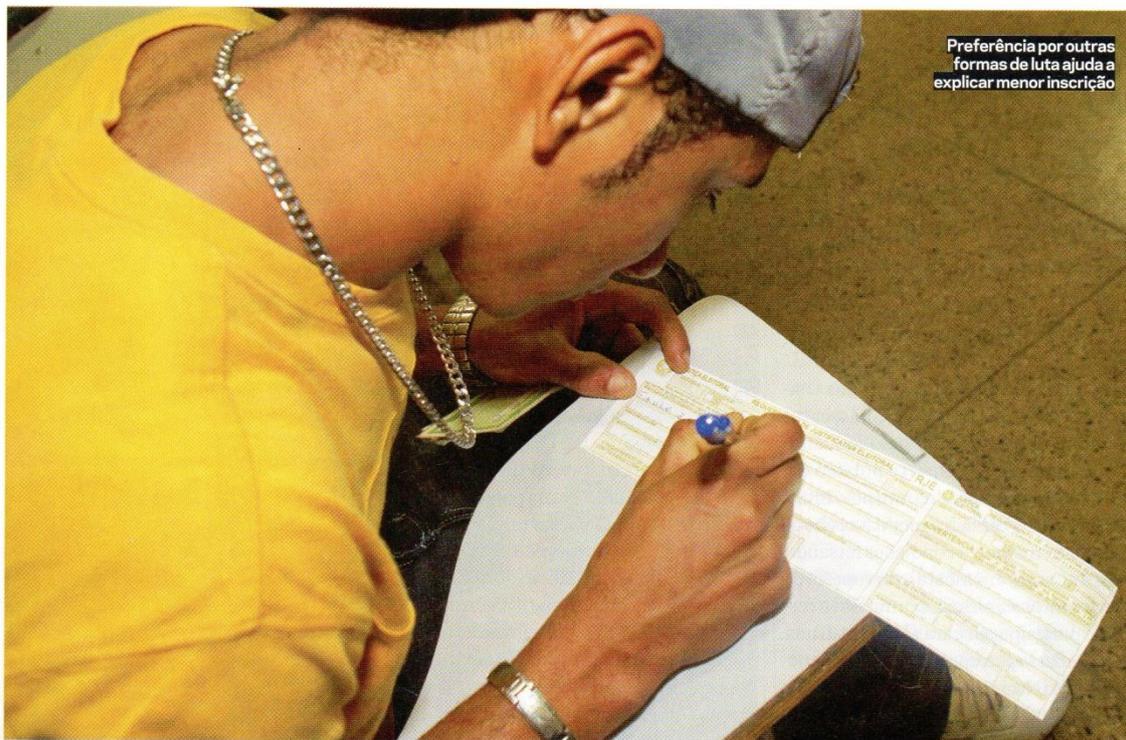
2) Observe os três gráficos apresentados;

3) Confira se as informações dos gráficos estão de acordo com o assunto da notícia.

4) Caso tenha encontrado alguma informação divergente, escreva aqui, apresente ao professor, depois explique para os colegas.

3ª etapa - Com atenção, realize a leitura do próximo texto para responder às questões. Você é capaz! Vamos lá!

Eleições



Preferência por outras formas de luta ajuda a explicar menor inscrição

Voto jovem

CIDADANIA Cai o número de eleitores adolescentes. Para especialistas, relação com a política vai além das urnas

POR TORY OLIVEIRA

Em 2014, o peso do voto de jovens entre 16 e 17 anos será menor do que há quatro anos. Das últimas eleições presidenciais para cá, a faixa do eleitorado cujo voto não é obrigatório caiu de 2,39 milhões para 1,63 milhão, segundo dados publicados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) no fim de julho. Em 2010, 900 mil jovens de 16 anos e 1,49 milhão de 17 anos registraram seus vo-

tos nas urnas em todo o Brasil. Agora são, respectivamente, 480 mil e 1,15 milhão.

Uma mudança na metodologia (neste ano, diferentemente dos anteriores, eleitores que completarem 18 anos até a data da eleição serão incluídos no cadastro eleitoral) e o envelhecimento da população brasileira são consenso para ajudar explicar a queda de participação juvenil nesta que é a maior manifestação da democracia.

A dificuldade em acessar os canais tradicionais de participação e a preferência por outras formas de luta ajudam a explicar a redução de 32% nesse grupo de eleitores. As razões para tais comportamentos, porém, são motivo de divergência entre os especialistas.

Na avaliação de Anna Luiza Salles Souto, pesquisadora do Instituto Polis, os números não denotam um desca-so dos jovens com a política ou com os rumos do País, mas sim que a juventude possui uma relação multidimensional com a política, ou seja, participa dela de diferentes maneiras. “Os jovens estão apontando para a democracia representativa como importante, mas insuficiente para garantir e fazer ampliar os direitos”, analisa Anna Luisa.

A juventude, essa camada heterogênea da população entre 15 e 24 anos, foi a

Eleições

Cabe às escolas abrir e fomentar espaços de participação política para a juventude

principal força motriz por trás das chamadas “jornadas de junho”, passeatas motivadas inicialmente pelo aumento da passagem de transporte público em São Paulo e que se espalharam pelo Brasil com múltiplas bandeiras por educação de qualidade, melhores condições na saúde, mais moradias e combate à corrupção. Os movimentos expuseram uma nova forma de participação para além das urnas.

Parte dessa percepção foi antecipada pela Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião da Juventude Brasileira 2013, feita pela Unesco em parceria com a Secretaria Nacional de Juventude poucos meses antes de os movimentos explodirem. Quando perguntados sobre as formas de atuação política mais eficazes para mudar o País, 45% dos 3,3 mil jovens entrevistados assinalaram a participação em manifestações de rua, 44% citaram o engajamento em associações ou coletivos organizados, 35% mencionam a atuação em conselhos ou audiências públicas, 34% citam o posicionamento e a cobrança de políticos pela internet e 30% a atuação em partidos políticos.

Em pesquisa da Fundação Perseu Abramo, 18% dos brasileiros de todas as idades mencionaram participação em partidos como forma de atuar politicamente, ante os 30% de jovens entre 15 e 29 anos. “Há uma distância entre reconhecer o valor da instituição e aderir a ela. Você tem 30% que reconhecem a importância do partido e 88% que rechaçam participar de partidos. Esse des-

compasso é a questão. Até que ponto não há uma crítica não só da juventude, mas de toda a sociedade, de que é necessário investir na reforma do sistema político brasileiro?”, diz Anna Luisa, integrante da equipe que elaborou a pesquisa.

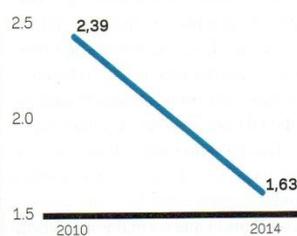
A redução da participação de adolescentes no processo eleitoral brasileiro não é um fato novo. O número de inscritos, em relação ao número possível de adolescentes nessa faixa etária está declinando desde 1998. Para Rodrigo Stumpf González, professor do curso de Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a queda é resultado da redução do número de jovens nessa faixa etária na população brasileira e da falta de interesse dos jovens em se inscrever como eleitores.

O voto não obrigatório do adolescente foi aprovado na Constituição de 1988 e, em 1989 e 1994, houve grande mobilização dessa faixa etária em se inscrever e participar das eleições. “A maioria dos jovens naquele momento queria votar. A partir de 1998, a noção de que o voto ia mudar a sociedade começou a ser perdida e passou a acontecer uma desmobilização que, verdade seja dita, não é só dos jovens”, afirma González.

Uma das explicações pode ser encontrada no descompasso entre a velocidade

VOTO EM QUEDA

Jovens de 16-17 anos aptos a votar



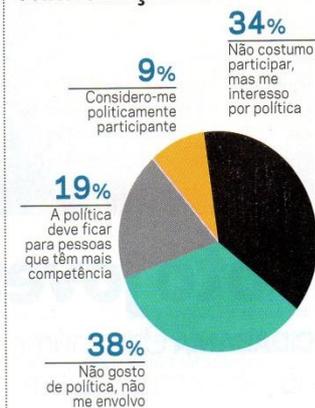
Fonte: Tribunal Superior Eleitoral (TSE)

O BRASIL NA VISÃO DOS JOVENS (DE 15 A 29 ANOS)

Os problemas que mais incomodam:



PARTICIPAÇÃO POLÍTICA



ATUAÇÃO QUE PODE MELHORAR O PAÍS



Fonte: Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião da Juventude Brasileira 2013, Unesco



Junho de 2013: ápice das manifestações como forma de engajamento

VERÔNICA MANEY

da vida moderna e a lentidão do processo político tradicional. Para a socióloga Maria Teresa Kerbauy, da Unesp, o número menor de eleitores jovens com idade para cursar o Ensino Médio pode ser reflexo do desencantamento com a política tradicional. “As organizações formais de representação não estão mais dando conta das demandas da população e, em especial, dos jovens.”

A ideia do jovem politicamente apático, para Silvio Benevides, professor da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), é uma falácia. Na análise do sociólogo, as recentes manifestações podem ser também um reflexo do avanço do acesso da juventude à escolarização. “Muitos dos meus alunos na universidade são os primeiros da família a chegar ao Ensino Superior. É uma

geração mais crítica e até mais radical, em alguns aspectos. Nós vemos muitos jovens participando do movimento negro e feministas”, exemplifica.

Tradicionalmente, o maior engajamento político é encontrado entre os jovens mais ricos e escolarizados. São os setores de baixa renda, porém, que mais manifestam a vontade de se inserir no debate, segundo a citada Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião da Juventude Brasileira. “O maior desafio é fazer com que os jovens de baixa renda tenham espaço na discussão política. Eles têm mais dificuldade para acessar canais. Temos de trazê-los para o espaço público, para que tenham voz e possam renovar a agenda dos políticos”, defende Anna Luiza.

Para a candidata a deputada federal pelo PCB em São Paulo Lígia Fernandes, de 21 anos, há uma inquietação da juventude em querer se politizar, mas a participação efetiva é pequena. “O caminho é a juventude se engajar nas lutas de base e estar ao lado dos professores e dos trabalhadores de modo geral. Participar e militar, ainda que de forma independente, é importante”, defende.

A participação política cresce à medida que é exercitada, e o papel da escola, para além do resgate teórico da democracia, é fomentar e abrir espaços para a participação da juventude. Segundo González, a escola tem dois papéis fundamentais: o informativo e o de formação ética. O primeiro é fornecer aos adolescentes o conhecimento de quais são as tradições da política brasileira, como é o seu passado e como as coisas funcionam. Por outro lado é preciso fomentar a formação ética do aluno. “Quando, na sala de aula, os jovens sentam e discutem como determinada ação deve ser feita, eles estão fazendo política. Precisamos incorporar a ideia da participação política desde a infância, e não apenas associá-la ao voto a cada quatro anos. Cidadão não é somente quem vota, mas quem participa.”

Fonte: Revista Carta na escola, setembro de 2014, número 90. Editora Confiança, p.13 a 15.

1) Qual o assunto da reportagem que você leu?

2) Quantos e quais tipos de gráficos foram utilizados para apresentar alguns dados da reportagem?

3) Quais são os dois motivos apresentados no segundo parágrafo para explicar a queda da participação dos jovens nas eleições de 2014? Em qual gráfico temos a informação dessa queda?

4) Segundo a pesquisadora Anna Luiza Salles, o que os números do TSE – Tribunal Superior Eleitoral representam? Marque apenas uma:

(A) A dificuldade dos jovens em acessar canais tradicionais de participação

(B) O descaso dos jovens com a política ou com os rumos do país

(C) Uma relação multidimensional da juventude com a política que participa dela de diferentes maneiras

5) Qual gráfico poderia justificar essa resposta?

6) O texto diz, no 9º parágrafo, que a Constituição de 1988 aprovou o voto não obrigatório dos adolescentes.

a) Você sabe o que é a Constituição?

b) Sem esta informação, é possível entender porque em 1989 e 1994 os jovens fizeram uma grande mobilização em se inscrever e participar das eleições?

c) Podemos afirmar que naquele momento os jovens pensavam que o voto ia mudar a sociedade?

7) Vamos analisar os gráficos “O Brasil na visão dos jovens – Os problemas que mais incomodam”, “Participação política” e “Atuação que pode melhorar o país” :

a) O gráfico “O Brasil na visão dos jovens - Os problemas que mais incomodam” mostra os problemas que mais incomodam os jovens de qual faixa etária?

b) O gráfico “Participação política” nos leva a entender que a política é um assunto que ainda chama a atenção de mais de 40% dos jovens pesquisados. Verdadeiro ou Falso? _____

c) O gráfico “Atuação que pode melhorar o país” mostra que o jovem se interessa mais em usar a internet do que a mobilização de rua para buscar melhorar o país. Verdadeiro ou Falso? _____

d) A imagem da página 15 ilustra o resultado exposto em qual dos gráficos?

8) Se os gráficos fossem publicados sozinhos, sem a reportagem, você teria obtido os mesmos conhecimentos que obteve com a leitura completa da reportagem? _____

9) No 11º parágrafo, o professor Silvio Benevides afirma que a ideia do jovem politicamente apático é uma falácia.

A partir das informações trazidas pelo texto, entende-se que uma falácia seria: Marque apenas uma:

- a) uma verdade
- b) uma mentira
- c) uma confirmação

10) O texto afirma (12º parágrafo) que o maior engajamento político é encontrado entre os jovens mais ricos e escolarizados. A justificativa encontrada no texto para isso é: Marque apenas uma:

- (A) que os jovens de baixa renda não têm interesse na política
- (B) que os jovens de baixa renda têm mais dificuldades para acessar canais de discussão política.
- (C) que os jovens ricos e escolarizados são mais interessados do que os jovens de baixa renda.

11) Quais são os dois papéis fundamentais da escola na participação política dos jovens, segundo González?

12) Qual informação nova do texto foi mais interessante para você?

4ª etapa - Estamos chegando ao fim! Este é o último texto para análise. Leia com ainda mais atenção. Sucesso!

Cresce consumo de drogas no país

“O consumo de medicamentos estimulantes (anorexígenos) e calmantes (benzodiazepínicos) cresceu no País entre 2001 e 2005, segundo dados do Levantamento Domiciliar Sobre Uso de Drogas Psicotrópicas, feito pelo Ministério da Saúde. A pesquisa, divulgada [em 2006] em Brasília, confirma o alerta dos especialistas sobre o perigo do consumo das **drogas lícitas**. [...]

O consumo total de estimulantes passou de 1,5% em 2001 para 3,2% em 2005. Isso corresponde a 1,6 milhão de pessoas, principalmente mulheres – numa proporção de quase cinco mulheres para

cada homem. A maior incidência entre elas, 5,6%, ocorre entre 25 e 34 anos. [...]

Outro destaque da pesquisa foi o aumento do uso de esteroides (anabolizantes). O consumo triplicou de 0,3% em 2001 para 0,9% [em 2005], com predomínio entre jovens de 18 a 24 anos de idade (1%) e entre 25 a 34 anos (1,2%) [...]

O consumo declarado de drogas ilícitas ao menos uma vez na vida passou de 19,4% em 2001 para 22,8% em 2005. Essa taxa corresponde a 10,7 milhões de pessoas.”

Fonte: SANT'ANNA, E. Cresce consumo de calmantes e estimulantes no País. *O Estado de S. Paulo*. 24 nov. 2006.



Fonte: Projeto Araribá, 8º ano. Ciências, p. 143. Moderna, 2010.

1) Qual o assunto do texto? _____

2) Analisando o gráfico acima, informe qual foi a droga mais consumida pelos brasileiros, pelo menos uma vez na vida. Ela é lícita? _____

3) O que são anorexígenos? E benzodiazepínicos? De acordo com o texto, eles são considerados drogas lícitas? _____

4) O que significam as cores verde e amarelo no gráfico? _____

5) Qual o título do gráfico e como ele se classifica? _____

6)O que a pesquisa indica sobre o uso de anabolizantes?_____

7)A proporção de usuários de drogas ilícitas na população brasileira aumentou? Explique._____

Neste módulo (Associação) buscamos aplicar atividades que pudessem englobar todas as habilidades trabalhadas ao longo da sequência, de forma que nos levassem a perceber se os alunos desenvolveram as habilidades que são importantes para a leitura de um gráfico em seu contexto de produção. Assim, utilizando nas atividades um gráfico isolado e depois contextualizado, um gráfico com problemas em relação ao texto a ele relacionado e gráficos contextualizados, entendemos que será possível perceber se os objetivos do trabalho foram ou não alcançados. Isso veremos a seguir.

5.2. RELATANDO OS RESULTADOS: O QUE DEU CERTO?

Após a elaboração da proposta de intervenção em forma de sequência didática, apresentaremos uma análise descritiva dos resultados da aplicação. A análise será feita tanto em cima dos dados obtidos de forma quantitativa quanto qualitativa. Ou seja, não só os números serão analisados, mas também a postura dos alunos, a interação, os conhecimentos que eles demonstraram em cada atividade, as dúvidas surgidas, enfim, tudo que pode ser avaliado.

Faremos a análise por módulo, apresentando o que pode ser relatado de cada atividade aplicada.

Antes das oficinas serem aplicadas, os alunos foram avisados com antecedência sobre as datas, tiveram lembrados os objetivos do trabalho e

foram motivados a participar delas. Nenhum aluno se recusou a participar; todos demonstraram tranquilidade e aceitação.

É importante destacar que as atividades dos módulos foram diversificadas em relação à realização individual, em duplas ou em grupos. Isso porque acreditamos que muitas vezes os alunos aprendem quando interagem entre si, já em outros momentos precisam refletir sozinhos e demonstrar o aprendizado individualmente. Vale também ressaltar que as 16 aulas previstas não foram suficientes para a aplicação da proposta, e assim foram utilizadas 18 aulas no total.

5.2.1. Apresentação da situação

Nesta etapa inicial da aplicação, os alunos foram convidados a assistir a dois vídeos: um documentário sobre a trajetória das famílias brasileiras dos anos 1960 até 2010 (<https://www.youtube.com/watch?v=k2cDDZ55kC4>) e um vídeo de apresentação dos resultados de uma pesquisa sobre o lixo (<https://www.youtube.com/watch?v=YFAtcUQryV8>), realizada por alunos de uma escola de ensino fundamental. No caso do documentário, foram apresentados dados sobre a quantidade de filhos por casal, a porcentagem de homens e mulheres que se declaravam casados, dentre outras informações, tudo em forma de animações e gráficos. Os resultados da pesquisa foram apresentados em diversos gráficos, com perguntas como “quem é responsável em colocar o lixo para fora de casa” e “qual o destino do óleo de cozinha utilizado em sua casa”.

Durante a apresentação dos dois vídeos, os alunos interagiram, fazendo perguntas sobre o que não entendiam e comentando os resultados apresentados. No segundo vídeo, eles aproveitaram para também dar respostas pessoais às questões que foram utilizadas na pesquisa.

Ao fim das apresentações, os alunos receberam materiais contendo gráficos (livros didáticos, revistas) para em grupo procurarem gráficos e relacionarem ao que viram nos dois vídeos. Propusemos que esta atividade fosse realizada em grupo visando à interação entre os alunos, de forma que

isso também pudesse colaborar para despertar o interesse deles. A seguir, foram apresentadas as seguintes questões para eles discutirem nos grupos (aqui representados pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H) as quais seguem com as respostas dadas pelos alunos nos grupos:

- Para que serve um gráfico?

Seguem algumas das respostas dadas pelos grupos:

Grupo A - “mostrar estatística sobre um certo assunto”.

Grupo B - “medir a porcentagem de alguma coisa”.

Grupo C - “demonstrar as informações contidas no texto de uma maneira diferente”.

Grupo E - “representar alguma coisa de forma mais simples”.

Grupo G - “representar numericamente dados de estudos e pesquisas”.

Análise: nas respostas obtidas percebemos que os alunos demonstram compreender a utilidade de um gráfico. Ao utilizar termos como “estatística, porcentagem, representar, numericamente, dados, pesquisas”, eles demonstram estar atentos ao contexto de uso dos gráficos. Apesar de nem todos conseguirem expressar no texto escrito o que de fato gostariam, é possível compreender o que querem dizer e o entendimento que têm sobre o gráfico. Esses resultados nos ajudam a perceber que os conhecimentos prévios dos alunos são de grande importância para a aplicação da proposta.

- Qual a finalidade do uso dos gráficos nos vídeos e textos apresentados?

Grupo A- “chegar em um resultado exato”.

Grupo B- “medir a porcentagem do lixo e dos casamentos e mostrar os números da coleta de lixo e dos casamentos”.

Grupo E- “simplificar o entendimento da questão do assunto”.

Grupo F- “demonstrar o assunto e o interesse público e a diminuição dos filhos desde 1960 a 2010”.

Grupo G- “de demonstrar em forma de porcentagem de assuntos de interesse para a população”.

Análise: as respostas obtidas nesta questão estão mais confusas, porém é possível extrair delas, em parte, o que os alunos quiseram dizer. Termos utilizados como “resultado exato, medir, identificar, simplificar o entendimento, demonstrar em forma de porcentagem” são sinais que eles têm noção da finalidade dos gráficos utilizados nos textos e vídeos, pois eles auxiliam no entendimento de informações que seriam menos compreendidas se explicadas somente no texto escrito ou oral.

- Os gráficos são importantes no nosso dia-a-dia?

Grupo A- “Talvez, porque depende do que a gente vai fazer”.

Grupo B- “Sim, porque podem medir a porcentagem do abastecimento de água, coleta de lixo, plantações”.

Grupo C- “Sim porque através deles nós podemos identificar melhor as informações”.

Grupo D- “Sim”.

Grupo E- “Sim”.

Análise: É importante observar que os alunos em quase sua totalidade responderam que os gráficos são importantes no dia-a-dia, mesmo não justificando ou não conseguindo explicar bem o porquê. Isso demonstra que os alunos já estão sensibilizados com relação ao gráfico, e assim percebem sua importância.

- Em quais outras situações os gráficos podem ser utilizados?

Grupo A- “em praticamente todas as coisas”.

Grupo B- “para calcular quantas pessoas tem em cada cidade e para calcular quantos carros e motos são vendidos”.

Grupo C- “no posto de saúde, em uma escola, na delegacia, no mercado, etc.”.

Grupo D- “em caso de vacinação, o quanto as pessoas usam drogas e outro”.

Grupo E- “para apresentar medidas em coisas como comida, energia, água e outros gastos”.

Grupo F- “em trabalho, escola, para informar algo.”

Grupo G- “nos estudos, no trabalho, no dia-a-dia, pois eles representam fatos”

Grupo H- “nos alimentos, na água, meses e na matemática”.

Análise: As respostas dos alunos apresentam algumas situações nas quais eles percebem que gráficos podem ser utilizados: apresentar dados sobre pessoas, vendas, vacinação, uso de drogas, comida, energia, água; contextos de posto de saúde, escola, delegacia, mercado, trabalho, escola; na matemática, demonstrando a ligação direta entre os gráficos e esta disciplina. Os exemplos dos alunos trazem seu conhecimento de mundo sobre o uso de gráficos.

Em resumo, esta etapa de apresentação da situação foi muito importante, pois seu objetivo foi alcançado, já que os alunos demonstraram interesse pelo assunto, participaram ativamente das atividades, tentaram expor seus conhecimentos nas respostas dadas e interagiram entre si e conosco.

5.2.2. Módulo 1: Localização

Objetivos: praticar a habilidade de localização; saber localizar informações explícitas em gráficos, realizando uma leitura não-verbal, verbal e numérica.

Na primeira etapa deste módulo, foi proposta aos alunos uma atividade em dupla em que eles fizessem a localização de informações em dois mapas e em um folder. Os alunos expressaram que gostaram dos textos apresentados e demonstraram interesse em participar da atividade. Interagiram entre si nas duplas e com a professora por meio de questionamentos sobre a atividade. Após a realização da atividade, foi realizada a correção coletiva. Apenas uma dupla não concluiu a correção, os demais acompanharam tudo, fizeram as correções (quando necessário) e devolveram a atividade já com as dúvidas sanadas.

Após a correção percebemos que os alunos participaram ativamente da atividade, tiraram as dúvidas, refletiram sobre o conceito de “localização” e demonstraram que compreenderam o objetivo desta habilidade. As dificuldades que surgiram ao longo do módulo foram: compreender o enunciado de algumas

questões e localizar a estação do metrô solicitado em um dos mapas. A dificuldade de compreensão de enunciado é algo que faz parte da realidade dos alunos e que também na aplicação da proposta não foi diferente, já a dificuldade na localização do metrô no mapa pode ser atribuída ao fato de que eles não têm costume de ler legendas, pois no caso do mapa citado era necessário realizar essa ação.

Na segunda etapa, a atividade consistiu em praticar a localização em gráficos, em grupos de quatro alunos, juntando duas duplas da etapa anterior, buscando assim um maior envolvimento dos alunos na atividade e as possíveis trocas de conhecimentos entre eles. Os alunos também demonstraram interesse em realizar a atividade, contudo as dificuldades cresceram. As principais dificuldades apresentadas foram: Localizar alguns dados explícitos como a porcentagem de determinadas variáveis; mais uma vez a compreensão do enunciado, e ainda a localização de informações apresentadas e de dados em números (como ano e porcentagem). Em alguns momentos percebemos a ansiedade dos alunos em concluir logo, o que fez com que eles se atrapalhassem e “passassem por cima” das informações durante a leitura. Porém, após perceberem os erros cometidos, os alunos empenharam-se em realizar as correções e compreender onde e porque erraram. Assim, percebemos que eles compreenderam um pouco mais o sentido da localização e a importância dessa habilidade no momento da leitura de um gráfico.

Todos os grupos entregaram a atividade corrigida, ao todo sete grupos participaram. Antes da correção, os resultados foram os seguintes:

1º gráfico

Tabela 12: Porcentagem de acertos nas questões sobre o 1º gráfico da atividade do Módulo 1.

Item a	100% de acerto
Item b	85% de acerto
Item c	57% de acerto
Item d	85% de acerto

Item e	71% de acerto
--------	---------------

2º gráfico

Tabela 13: Porcentagem de acertos nas questões sobre o 2º gráfico da atividade do Módulo 1.

Item f	57% acerto
Item g	85% acerto

Entendemos que estes resultados da atividade de localização no gráfico, assim como tudo que foi observado durante a aplicação, apesar de mostrar as dificuldades dos alunos, foram positivos no sentido de perceber o grande número de acertos e principalmente o interesse dos alunos em aprender a partir dos erros. Consideramos que, em certa medida, o fato de as atividades deste módulo terem sido feitas em duplas e grupos dificultaram nossa interpretação sobre os resultados, mesmo assim, acreditamos que os objetivos foram alcançados, pois os alunos puderam praticar a habilidade de localizar e também em sua maioria, a partir dos grupos, conseguiram localizar informações em gráficos.

5.2.3. Módulo 2: Inferências

Objetivos: Desenvolver a habilidade de inferir informações implícitas em gráficos.

Neste módulo das inferências, pensamos em realizar atividades que pudessem mostrar aos alunos como eles realizam inferências em suas leituras e como poderiam utilizar dessa habilidade para a leitura de textos diversos, inclusive e principalmente de gráficos.

Na primeira etapa, os alunos foram expostos à primeira parte de uma tirinha de Mafalda (vide Atividade B) na qual deveriam inferir o que viria logo a seguir. Na primeira questão, esperava-se que os alunos respondessem que sim, ou seja, que pela preocupação de Mafalda, Manolito seria capaz de falar

algum palavrão em sala de aula. Apesar de a atividade ter sido oral, foi possível ouvir dos alunos a resposta correta.

A seguir, a segunda parte da tirinha foi apresentada aos alunos e foi perguntado na segunda questão se as previsões deles quanto à resposta de Manolito estavam corretas, os alunos responderam que não, conforme esperado. Uma aluna falou que jamais pensaria na palavra política, e os demais concordaram com a fala dela. Outro aluno afirmou que existem muitos palavrões começados com a letra “p”, e que, portanto, ele tinha pensado neles ao ler a primeira parte da tirinha.

Na terceira questão, os alunos tinham que responder, de acordo com o conhecimento deles, por que a palavra “política” foi considerada um palavrão por Mafalda. As respostas dadas oralmente (Vide Apêndice D) foram:

Aluno A: “Pela corrupção”.

Aluno B: “Política hoje se resume a ladrão ou roubar”.

Aluno C: “Fraudes que hoje existem no mundo da política”.

Nenhum aluno discordou das respostas dadas pelos colegas, o que faz-nos supor que todos concordaram com o que foi dito.

Outra questão solicitou dos alunos que explicassem por que quando falamos hoje em “política”, há muitas pessoas que se sentem incomodadas? As respostas dadas por três alunos foram:

Aluno A: “Os políticos estão roubando”.

Aluno B: “A política está ocorrendo de forma errada”.

Aluno C: “As pessoas não confiam mais, pois eles não cumprem”.

A questão 5 solicitava dos alunos que respondessem se essa insatisfação pode ser relacionada ao pensamento de Mafalda. E os alunos oralmente que se expressaram disseram “sim”, e um apenas justificou que “se eles (políticos) não fossem errados, o povo estaria satisfeito”.

Com essas questões devidamente respondidas e discutidas com os alunos, eles foram levados a refletir o seguinte:

“Se muitas pessoas não estivessem insatisfeitas com a política hoje, seria possível concordar com Mafalda?”

“Para compreender esta tirinha, você precisou ativar seu conhecimento de mundo (nesse caso sobre o que as pessoas pensam sobre a política na

atualidade), e fez relações com o que você leu. Isso é muito importante na leitura de qualquer texto”.

Tais reflexões foram feitas com os alunos que opinaram, discutiram e se mostraram atentos.

Após este momento, apresentamos aos alunos outro texto, desta vez uma piada. Para o entendimento deste texto, era necessário que os alunos conhecessem a figura de São Pedro e sua representação na cultura popular. A pergunta feita logo após a exposição da piada foi: “O que aconteceu com o paciente após a cirurgia?” apenas dois alunos entenderam que o paciente havia morrido, os demais disseram que não conseguiram compreender o que aconteceu. Quando perguntado como eles conseguiram chegar a esta conclusão, os alunos que haviam respondido corretamente não conseguiram explicar. Os alunos então solicitaram que a piada fosse explicada e assim foi feito, a partir da explanação da figura de São Pedro na cultura popular acerca de ele ser considerado o guardião das chaves do céu e que por isso o paciente da piada quando acordou estava morto, pois estava na presença de São Pedro, e não no hospital ao lado do médico, como ele pensava. A partir daí os alunos alcançaram o sentido da piada.

Na questão seguinte, foi perguntado aos alunos o que a figura de São Pedro representa na nossa cultura e se sem este conhecimento o leitor é capaz de compreender a piada. Os alunos confirmaram que com a explicação anterior conseguiram entender o que desconheciam sobre São Pedro e que sem este conhecimento não é possível compreender a piada, assim como aconteceu com eles.

Após a realização destas atividades sobre inferências, os alunos foram preparados para realizar a discussão em torno desta habilidade. O primeiro slide referente a este módulo convidava os alunos: “Vamos inferir?”, e no momento inicial eles se mostraram curiosos em saber do que se tratava, mas só agora explicamos a eles o significado de inferir, e assim fizemos a partir dos exemplos já apresentados (Tirinha e Piada), mostrando os conhecimentos prévios que eles trouxeram (ou não) para cada atividade, e os conhecimentos de mundo e enciclopédicos necessários à compreensão dos textos. Assim, foi explicada a necessidade de inferir durante a leitura de qualquer gênero textual

a fim de alcançar os implícitos do texto. Os alunos apresentaram suas dúvidas, as quais foram sanadas e também expuseram suas ideias sobre o assunto, demonstrando interesse e participação.

A segunda etapa deste módulo se propôs a levar os alunos a realizar inferência em gráficos, tentando colocar em prática os conhecimentos obtidos na etapa anterior. Nesse momento, os alunos se dividiram em equipes de 4 e 5 componentes para responder às questões e disputar para ver quem conseguia acertar mais e assim ganhar chocolates para a equipe. Cabe ressaltar que a ideia de realizar a atividade em grupos e em formato de gincana surgiu para tentar dinamizá-la e envolver todos os alunos.

O primeiro gráfico apresentado intitula-se “Quase tão famoso quanto os Beatles”, sobre ele foi apresentada uma questão objetiva com 3 opções de resposta; todas as equipes acertaram. Logo após, seguiu-se a reflexão sobre o gráfico apresentado, a fim de levantar questionamentos aos alunos sobre inferências. Quando perguntado a eles quem são os Beatles, responderam que já tinham algum conhecimento que se tratava de um grupo famoso, e outras informações sobre o grupo foram por nós apresentadas a eles. Sobre o que o título do gráfico sugeria (que o Brasil era tão conhecido quanto os Beatles), quando questionado aos alunos sobre esta comparação, eles demonstraram compreensão, o que levou ao entendimento deles da necessidade da realização de inferências para o pleno entendimento do gráfico.

Os alunos mais uma vez mostraram (quando responderam a outra questão que perguntava se sem o conhecimento acerca dos Beatles seria possível compreender bem o gráfico) que compreenderam que sem o conhecimento prévio fica mais difícil realizar uma leitura completa de um texto, lendo além do que está na superfície.

Um novo gráfico foi apresentado, dessa vez sem o título, para que os alunos levantassem hipóteses sobre seu assunto em mais uma questão. Foram três as opções apresentadas e mais uma vez todos os grupos acertaram a questão, conseguindo inferir acerca do tema do gráfico a partir das informações dadas. Quando a discussão trouxe a questão “Como é possível chegar a esta resposta?”, um aluno falou que devido aos itens relacionados a prédios e condomínios; os demais alunos concordaram com a justificativa do colega e

nada mais quiseram acrescentar. Na verdade, observamos durante a análise que o que possibilitou a realização da inferência por parte dos alunos foram as opções dadas na questão, e não o gráfico em si, como pensamos inicialmente.

No último gráfico apresentado nesta etapa sobre a situação do lixo em diversos países, a questão dirigida aos alunos solicitava alguns conhecimentos como o que são países ricos e pobres e quais dentre os países apresentados seriam classificados como ricos ou como pobres. Só assim seria possível acertar a questão. Nesse caso, houve a diminuição dos acertos, três grupos apenas acertaram dentre os sete.

Na discussão quando perguntado: “Como chegamos a essa conclusão” e “quais informações são necessárias a fim de acertar essa questão?”, os alunos dos grupos que acertaram não souberam explicar. Já alunos dos grupos que não acertaram, questionaram a opção correta, afirmando não terem entendido por que não seria correta a opção escolhida por eles. Um grupo ainda afirmou que escolheu outra opção por ter se orientado pelos seus conhecimentos de mundo apenas, mas explicamos que faltou a ele e à equipe relacionar esse conhecimento às informações do gráfico.

Apesar de termos conseguido o envolvimento dos alunos na atividade, reconhecemos alguns problemas na sua aplicação. Primeiro é que o fato de ter realizado uma atividade em grupo para trabalhar com inferências nos impossibilitou de visualizar os resultados de forma mais exata. Isso por que, por mais que tenhamos observado o desempenho de cada aluno ao longo do desenvolvimento das atividades, coletamos como dados os resultados apresentados pelas equipes. Segundo é que, ao criarmos opções de respostas para questões sobre inferências, nem sempre conseguimos levar o aluno a inferir a partir do próprio texto, como já sinalizamos anteriormente.

5.2.4. Módulo 3: Identificação

Objetivos: Saber identificar os diferentes tipos de gráficos; Identificar os elementos formais que compõem um gráfico.

Na oficina deste módulo (Vide ATIVIDADE C), os alunos, em equipe, iniciaram fazendo uma pesquisa em algumas revistas que nós levamos

contendo gráficos para serem recortados. Formamos as equipes, mais uma vez, com o intuito de levar os alunos à interação e a troca de conhecimentos. Em um mural colado na parede foram feitas três divisões, cada uma contendo um tipo de gráfico (barras/colunas, lineares e pizza ou de setores) e os alunos, a partir dos seus conhecimentos deveriam levantar hipóteses sobre a classificação dos gráficos. Assim, eles deveriam colar no mural os gráficos de acordo com a classificação.

Os alunos demonstraram interesse em participar da atividade. Ao realizarem a colagem dos gráficos, duas equipes dentre as sete erraram: uma colocou um gráfico de barras como linear e a outra colocou um de pizza também como linear. Os demais grupos conseguiram acertar em qual das classificações todos os gráficos deveriam ser encaixados, levantando hipóteses a partir dos nomes apresentados no mural. E mesmo os outros grupos que erraram, haviam acertado onde os outros gráficos deveriam ser colocados.

Esta atividade mexeu com a curiosidade dos alunos em relação aos tipos de gráficos, pois eles perguntaram se iriam realizar outra atividade parecida com esta para treinar mais. E assim deu-se início a mais uma atividade dentro do módulo “Identificação”.

Realizamos uma exposição no data show sobre os tipos de gráficos (vide ATIVIDADE C), com exemplos de cada um e mostrando as partes que os compõem, suas características principais, em que situações são utilizados e apresentando atividades para serem respondidas oralmente pelos alunos. A participação dos alunos foi ativa, fizeram perguntas, pediram esclarecimentos. Apenas alguns alunos (em torno de 6) não participaram ativamente das aulas e se mostraram apáticos nesta etapa das atividades. Após este momento de exposição, os alunos foram motivados a responder uma atividade escrita individualmente contendo questões voltadas para a identificação dos tipos de gráficos, de suas partes, de maneira a fixar os conhecimentos formais sobre este gênero. Apesar de considerarmos a multimodalidade do gráfico, assim como suas relações com outros textos, optamos por trabalhar a identificação do título do gráfico e não do título do texto a ele relacionado, pois durante a oficina tratamos dos elementos apenas do gráfico, e não dos outros textos.

Assim, ao solicitar que os alunos identificassem o título do gráfico, orientamos que eles buscassem o título que estivesse logo acima do próprio gráfico.

A atividade foi realizada, e logo mais os alunos realizaram a correção conosco, já criando também uma discussão sobre os conceitos aprendidos, tirando dúvidas e mostrando o que aprenderam. Muitos dos erros que os alunos apresentaram foram referentes ao reconhecimento do assunto do gráfico, pois houve grande confusão com o título. Após a explicação, os alunos modificaram suas respostas, buscando elaborar respostas coerentes, e dentro de suas limitações foram alcançando. Um número reduzido mostrou não compreender alguns enunciados, como ocorrera anteriormente. Quando solicitado, por exemplo, que classificassem os gráficos, cinco alunos nos pediram explicação sobre como responder à questão.

Consideramos a aplicação do módulo aqui apresentada bastante positiva, mesmo com uma quantidade de alunos desinteressados. A grande maioria participou e interagiu, empenhou-se em realizar a atividade escrita e participou das correções. Entendemos que a partir do momento em que os alunos responderam às questões e participaram da correção, seus conhecimentos sobre os tipos e partes formais dos gráficos já não são os mesmos do início da oficina, principalmente pela demonstração de interesse da parte deles. Esta atividade não teve os dados de acertos ou erros contabilizados, pois a intenção foi realizar a correção durante o processo, levando os alunos à reflexão e ao reconhecimento do que ainda precisavam aprender.

5.2.5. Módulo 4: Associação

Objetivos: Associar informações de gráficos aos textos verbais a eles relacionados; realizar uma leitura global dos textos relacionados.

Chegamos ao módulo final da proposta, módulo que busca levar os alunos à leitura mais completa dos gráficos, por meio da aplicação de todas as habilidades somadas à habilidade de associação. Nesse momento,

consideramos que os alunos alcançaram o mínimo dentro das habilidades propostas durante toda a sequência e esperamos que o resultado possa ser positivo. Por entendermos que esta atividade se apresenta mais completa em relação à leitura dos gráficos, faremos a análise dos resultados de cada questão quantitativamente, e de forma paralela qualitativamente por meio do que foi observado durante a aplicação. Todas as questões foram respondidas em dupla.

No primeiro momento, a atividade propunha que os alunos lessem um gráfico que foi publicado com uma notícia, porém o gráfico foi separado do texto e sua leitura foi realizada isoladamente. Eles responderam a duas questões, uma sobre o assunto do gráfico e outra solicitando a análise de assertivas sobre ele, para informar se seriam verdadeiras ou falsas. Os alunos não demonstraram dificuldade em responder a essa etapa da atividade. Vejamos os resultados de antes da correção:

Tabela 14: Acertos nas questões 1 e 2 da primeira etapa do Módulo 4.

Total de alunos:	28 (em duplas)	Total de duplas: 14	
Questão 1	Total de acertos	Total de erros	Sem repostas
	10 (71,42%)	2 (14,28%)	2 (14,28%)
Questão 2			
	a) 14 (100%)		
	b) 14 (100%)		
	c) 14 (100%)		
	d) 14 (100%)		
	e) 13 (92,85%)	1(7,14%)	

Nesse caso, observamos que o índice de alunos que atingiu o assunto do gráfico foi alto (71,42%). Entendemos que a intervenção realizada em uma das atividades anteriores colaborou para esse resultado, já que no módulo 3, os alunos estavam demonstrando dificuldade em diferenciar título e assunto,

pois quando foi solicitado que eles reconhecessem o assunto de um gráfico em uma das atividades, eles estavam transcrevendo o título.

Logo depois, os alunos realizaram uma atividade que solicitava a análise do gráfico junto com o texto com o qual ele foi publicado (a notícia). Quando perguntado se o gráfico ajudava na compreensão do texto verbal (questão 3), obtivemos o seguinte:

Tabela 15: Acertos na questão 3 da primeira etapa do Módulo 4.

Total de alunos: 28(em duplas)		Total de duplas: 14
Questão 3	Total de acertos	Total de erros
	13 (92,85%)	1 (7,14%)

A mesma questão pedia justificativa dos alunos. Vamos analisar o que os alunos responderam:

Tabela 16: Justificativas dadas na questão 3 da primeira etapa do Módulo 4.

Total de alunos: 28(em duplas)
Total de duplas: 14
Questão 3 (justificativa)
Total de justificativas: 12
Dupla A: “Porque as colunas e legendas ajudam.”
Dupla B: “Porque se algumas pessoas não conseguem compreender o texto verbal, o gráfico ajuda bastante.”
Dupla C: “Pois mostra através de imagem o que está no texto.”
Dupla D: “Porque geralmente um texto mais ilustrado é bem mais fácil.”
Dupla E: “Mostra que a quantidade de pessoas e os lugares que tem mais ou menos.”
Dupla F: “Pois ele dá informações mais exatas.”
Dupla G: “Ajuda a saber quantas pessoas, seja homem ou mulher, que está desempregado.”

Dupla H: “Porque ajuda a ver mais detalhado.”

Dupla I: “Porque ele ajuda a você ver a porcentagem.”

Dupla J: “O gráfico explica melhor.”

Dupla K: “Porque ele explica o que o texto não tem e coloca imagens.”

Dupla L: “Pois temos mais uma referência de explicação.”

Analisando as duas tabelas, percebemos que os alunos entenderam a importância do gráfico, de acordo com o que pensamos sobre este gênero, o qual auxilia na compreensão de dados e informações de outros textos a ele relacionados. Na tabela 2, vemos que 13 duplas perceberam esta importância, e nas suas justificativas (tabela 16) eles conseguem expressar essa função do gráfico quando dizem, por exemplo, “Porque as colunas e legendas ajudam”, demonstrando inclusive conhecimentos formais do gênero e “Porque se algumas pessoas não conseguem compreender o texto verbal, o gráfico ajuda bastante”, já explicando que o gráfico pode ser um facilitador para o entendimento de algumas informações apresentadas de forma escrita.

Nas questões 4 e 5, os alunos ainda foram levados à reflexão sobre a compreensão do gráfico de forma isolada. Vamos aos resultados.

Tabela 17: Acertos nas questões 4 e 5 da primeira etapa do Módulo 4.

Total de alunos: 28 (em duplas)		Total de duplas: 14	
Questão 4	Total de respostas esperadas	Total de respostas não esperadas	Sem resposta
	10 (71,42%)	3 (21,42%)	1 (7,14,28%)
Questão 5			
	12 (85,71%)	2 (14,28%)	

Na questão 4, esperávamos que os alunos respondessem que quando o gráfico é lido isoladamente se torna mais complicado de ser entendido, e obtivemos 71,42% das respostas esperadas. Entendemos assim que os alunos

perceberam a importância da contextualização do gráfico, ao contrário do que costuma aparecer em vários suportes (gráficos isolados e descontextualizados). Na questão 5, os alunos precisavam dizer que se o texto apresentado fosse lido por eles sem o gráfico se seria mais fácil compreender seu sentido global. Esperávamos que eles respondessem que não, o que ocorreu em 85,71% dos casos. Confirmamos, então, como os alunos já perceberam que o gráfico quando associado a algum texto tem a função de auxiliar na compreensão do leitor.

Partimos agora para a segunda etapa desta atividade. Seguem os resultados da questão 4 (as questões 1, 2 e 3 solicitavam apenas análise dos alunos):

Tabela 18: Acertos na questão 4 da segunda etapa do Módulo 4.

Total de alunos: 28 (em duplas)		Total de duplas: 14	
Questão 4	Total de acertos	Total de erros	Sem repostas
	1 (7,14%)	13 (92,85%)	

Neste momento, foi apresentado aos alunos um trecho de uma notícia que continha um gráfico relacionado. O título da notícia trazia uma informação e um dos resultados do gráfico trazia outra, divergente. Assim, os alunos deveriam perceber a divergência. Notamos que apenas uma dupla (7,14%) percebeu o problema, enquanto que as demais não conseguiram visualizar esta divergência. Associamos este resultado à falta de uma atividade durante a aplicação da proposta que levasse os alunos a realizarem leituras como esta, o que significa uma falha da nossa parte.

Passamos agora à terceira etapa da atividade. Nela, propomos aos alunos a leitura de uma reportagem que traz alguns gráficos como auxiliares na leitura. Sobre o assunto da reportagem, vejamos os resultados:

Tabela 19: Resultados da questão 1 da terceira etapa do Módulo 4.

Total de alunos:	28 (em duplas)	Total de duplas: 14	
Questão 1	Total de acertos	Total de erros	Sem repostas
	11 (78,57%)	3 (21,42,28%)	

Mais uma vez observamos um grande índice de acertos em relação à identificação do assunto de um texto, nesse caso uma reportagem. Em relação à quantidade e os tipos de gráficos presentes no texto o resultado também foi positivo.

Tabela 20: Resultados da questão 2 da terceira etapa do Módulo 4.

Total de alunos:	28 (em duplas)	Total de duplas: 14	
Questão 2	Total de acertos	Total de erros	Sem repostas
(quantidade)	10 (71,42%)	1 (7,14%)	3 (21,42%)
Questão 2			
(tipos)	12 (85,71%)	2 (14,29%)	

Os alunos demonstraram perceber a quantidade de gráficos e sua classificação, o que comprova que obtiveram conhecimentos formais sobre os gráficos no que diz respeito aos seus tipos.

Na questão 3 foi proposto aos alunos apontarem uma informação específica do texto verbal; depois, ainda na mesma questão, era preciso que eles identificassem que gráfico tratava desta informação. Neste momento os resultados não foram bons:

Tabela 21: Resultados da questão 3 da terceira etapa do Módulo 4.

Total de alunos:	28 (em duplas)	Total de duplas: 14	
Questão 3	Total de acertos	Total de erros	Sem repostas
	4 (28,57%)	7 (50%)	3 (21,42%)

Questão 3

5 (35,71%)

5 (35,71%)

4 (28,57%)

Em nossa reflexão, pensamos que esses índices podem refletir também a falta de questões durante a aplicação da proposta mais específicas quanto a esta situação.

A questão 4 exigia dos alunos a localização de uma informação no texto escrito. O resultado mostrou equilíbrio entre as respostas corretas e as erradas, levando a um empate:

Tabela 22: Resultados da questão 4 da terceira etapa do Módulo 4.

Total de alunos: 28 (em duplas)		Total de duplas: 14	
Questão 4	Total de acertos	Total de erros	Sem resposta
	7(50%)	7 (50%)	

A metade dos alunos conseguiu localizar a informação solicitada na reportagem. Atribuímos esse resultado à dificuldade que os alunos têm em ler textos mais longos e conseguir retornar buscando informações e dados,

Em relação à questão 5, percebemos um número alto de erros. A questão solicitava que os alunos identificassem o gráfico da questão anterior, ou seja, era necessário associar o gráfico às informações do texto escrito. Como apenas 50% acertaram a questão nº 4, já era previsto que a quantidade de acertos seria baixa. Apenas 3 alunos identificaram corretamente o gráfico que justifica a resposta da questão anterior.

Tabela 23: Resultados da questão 5 da terceira etapa do Módulo 4.

Total de alunos: 28 (em duplas)		Total de duplas: 14	
Questão 5	Total de acertos	Total de erros	Sem resposta

3 (21,42%)	11 (78,57%)
------------	-------------

Sobre a questão 6, inicialmente no item a os alunos foram questionados se sabiam o que era a Constituição, termo presente em uma das partes do texto. Eis os resultados:

Tabela 24: Resultados da questão 6 item a da terceira etapa do Módulo 4.

Total de alunos:	28 (em duplas)	Total de duplas: 14	
Questão 6 a)	Sabe o que é	Não sabe o que é	Sem resposta
	Constituição	Constituição	
	12 (85,71%)	2 (14,28%)	

Não foi solicitado diretamente na questão que eles explicassem o sentido do termo, mesmo assim os alunos colocaram o que sabiam a respeito da Constituição e suas respostas foram aceitáveis. A questão 6, item b perguntava se sem essa informação sobre o que é Constituição seria possível entender uma atitude dos jovens expressa no texto; o item c solicita dos alunos o levantamento de inferências. Vamos aos resultados:

Tabela 25: Resultados da questão 6 itens b e c da terceira etapa do Módulo 4.

Total de alunos:	28 (em duplas)	Total de duplas: 14	
Questão 6 b)	Total respostas	Total respostas	Sem resposta
	Esperadas	não esperadas	
	8 (57,14%)	1 (7,14%)	5 (35,71%)
Questão 6 c)			
	13 (92,85%)	1 (7,14%)	

Nesses itens analisados percebemos que os alunos tanto compreenderam a necessidade do conhecimento prévio para o bom entendimento do texto, como realizaram a inferência ao realizar a leitura.

Sobre a questão 7, no item a era solicitada a localização de uma informação explícita. O item b também solicitava a localização de uma informação mas, além disso, pedia uma ação de inferir para que os alunos chegassem à resposta certa. Vejamos:

Tabela 26: Resultados da questão 7 itens a e b da terceira etapa do Módulo 4.

Total de alunos:	28 (em duplas)	Total de duplas:	14
Questão 7 a)	Total de acertos	Total de erros	Sem reposta
	11 (78,57%)	3 (21,42%)	
Questão 7 b)			
	2 (14,28%)	12 (85,71%)	

Percebemos pela análise dos dados que no momento de localizar a informação explícita os alunos foram bem, pois 78,57% atingiram a resposta esperada. Em relação à inferência solicitada no item b, não foi bem sucedida, com apenas 14,28%. Entendemos que a partir da realização de uma oficina como a que fizemos, levar o aluno a praticar com sucesso a localização de elementos explícitos em um texto fica muito mais fácil; já fazer o aluno atingir a habilidade de inferir em diversos contextos é muito mais difícil pois exige do leitor mais ações cognitivas e se mostra uma habilidade bem mais complexa. Além disso, entendemos que a oficina de inferências do módulo 2, por ter sido realizada em grupos, não pode garantir aos alunos um melhor desenvolvimento da habilidade de inferir. Apesar de termos visto que na questão de nº 6 (item c), os alunos realizaram em sua maioria a inferência solicitada, entendemos que a depender da questão eles poderão vir a sentir mais dificuldades ou menos.

Em relação ao item c da questão 7, percebemos mais uma vez os altos índices de acerto. Esse item solicita a localização de uma informação e ao mesmo tempo exige que o aluno realize a associação entre o gráfico e o texto

escrito. No caso do item d, os alunos deveriam mais uma vez associar as informações do gráfico ao texto da reportagem. Apesar de um índice menor que o do item c, ainda assim tivemos bons resultados (64,28% de acertos).

Tabela 27: Resultados da questão 7 itens c e d da terceira etapa do Módulo 4.

Total de alunos:	28 (em duplas)	Total de duplas: 14	
Questão 7 c)	Total de acertos	Total de erros	Sem resposta
	12 (85,71%)	2 (14,28%)	
Questão 7 d)			
	9 (64,28%)	4 (28,57%)	1 (7,14%)

Nesta questão, os alunos deveriam explicar se os gráficos fossem publicados sozinhos, sem a reportagem, se eles teriam obtidos os mesmos conhecimentos. Analisemos as respostas:

Tabela 28: Resultados da questão 8 da terceira etapa do Módulo 4.

Total de alunos:	26 (em duplas)	Total de duplas: 13	
Questão 8	Respostas	Respostas não	Sem resposta
	Esperadas	Esperadas	
	11 (84,61%)	2 (15,38%)	

Os alunos demonstraram entender a importância dos gráficos em reportagens ou outros textos escritos que apresentam muitos dados, principalmente resultados de pesquisa, como foi o caso do texto a eles apresentado.

Tabela 29: Resultados da questão 9 da terceira etapa do Módulo 4.

Total de alunos:	26 (em duplas)	Total de duplas: 13	
Questão 9	Total de acertos	Total de erros	Sem resposta
	4 (30,76%)	9 (69,23%)	

Mais uma questão que exigia a habilidade de inferir e mais um resultado abaixo do esperado, apenas 30,76% de acertos. Conforme já discutimos, a habilidade de inferir precisa ser bem mais trabalhada, pois apenas uma oficina voltada para esta habilidade não é capaz de dar conta dos diversos contextos.

A seguir os resultados das próximas questões (10 e 11).

Tabela 30: Resultados das questões 10 e 11 da terceira etapa do Módulo 4.

Total de alunos:	26 (em duplas)	Total de duplas: 13	
Questão 10	Total de acertos	Total de erros	Sem resposta
	13(100%)		
Questão 11			
	8 (61,53%)	4 (30,76%)	1(7,69%)

Estas questões de localização de informação explícita trouxeram resultados que demonstram que os alunos já apresentam mais domínio desta habilidade.

A questão 12 pedia que os alunos apresentassem a informação nova do texto que foi mais interessante para eles:

Tabela 31: Resultados da questão 12 da terceira etapa do Módulo 4.

Total de alunos:	26 (em duplas)	
Questão 12	Apresentaram resposta	Sem resposta
	11 (84,61%)	

Ao ver que 84,61% alunos conseguiram adquirir uma informação nova a partir da leitura do texto, constatamos que o texto foi relevante para eles, principalmente pelo tema (Voto jovem), assim como também pela combinação da linguagem escrita com os gráficos e fotografias trazidas.

Chegamos agora à última etapa da proposta, com mais uma análise de texto feita pelos alunos. O texto trata de uma notícia contendo um gráfico. Na primeira questão os alunos deveriam informar o assunto do gráfico.

Tabela 32: Resultados da questão 1 da quarta etapa do Módulo 4.

Total de alunos: 28 (em duplas)		Total de duplas: 14	
Questão 1	Total de acertos	Total de erros	Sem resposta
	8 (57,14%)	6 (42,85%)	

Percebemos que os alunos em sua maioria conseguiram acertar a questão, mas muitos (42,85%) ainda não conseguiram, erraram por não saber separar o que é título do que é assunto. Isso nos mostra que este problema não foi totalmente resolvido, mas que também a maioria dos alunos já consegue separar os dois conceitos (título e assunto).

Na questão seguinte, os alunos precisavam localizar duas informações explícitas, sendo que a primeira estava no gráfico e a segunda na parte escrita, ou seja, na notícia.

Tabela 33: Resultados da questão 2 da quarta etapa do Módulo 4.

Total de alunos: 28 (em duplas)		Total de duplas: 14	
Questão 2	Total de acertos	Total de erros	Sem resposta
	14 (100%)		
	12 (85,71%)	2 (14,28%)	

Localizar a informação explícita mais uma vez foi uma habilidade alcançada pelos alunos, tanto no texto escrito quanto no gráfico, que exigia a noção de identificar as colunas e suas informações.

Sobre a questão 3, seguem os dados:

Tabela 34: Resultados da questão 4 da quarta etapa do Módulo 4.

Total de alunos: 28 (em duplas)		Total de duplas: 14	
Questão 3	Total de acertos	Total de erros	Sem resposta
Estimulantes	12 (85,71%)		2 (14,28)
Calmanetes	14(100%)		
São drogas lícitas?	14(100%)		

Nesta questão, os alunos precisavam localizar informações no texto escrito, e novamente percebemos bons resultados.

Tabela 35: Resultados das questões 4 e 5 da quarta etapa do Módulo 4.

Total de alunos: 28 (em duplas)		Total de duplas: 14	
Questão 4	Total de acertos	Total de erros	Sem resposta
Cores	12 (85,71%)	2 (14,28)	
Questão 5			
Título	11 (78,57%)	3 (21,42%)	
Classificação	10 (71,42%)	3 (21,42%)	

Analisando as respostas dadas pelos alunos na questão 4, observamos que em relação à habilidade de identificação (cores) eles alcançaram altos índices. Para identificar o significado das cores, eles deveriam previamente ler as legendas presentes no gráfico, e assim 85,71% conseguiram. No caso da

questão 5, em relação ao título, o índice de 78,57% mostra que apesar de ser uma questão relativamente fácil, alguns não conseguiram identificar o título. O que percebemos foi que aqueles alunos que não acertaram a questão, haviam confundido o título da notícia com o título do gráfico. A classificação do gráfico alcançou um bom índice (71,42%), e a quantidade de erros, apesar de pequena, mostra que ainda é necessário desenvolver melhor nos alunos a ideia de classificar o gráfico conforme suas características formais.

A tabela a seguir mostra o resultado das respostas dadas pelos alunos na questão 6:

Tabela 36: Resultados da questão 6 da quarta etapa do Módulo 4.

Total de alunos: 28 (em duplas)		Total de duplas: 14	
Questão 6	Total de acertos	Total de erros	Sem resposta
	11(78,57%)	3 (21,42%)	

Essa questão solicitava dos alunos uma inferência, caso eles realizassem a leitura apenas pelo gráfico, e a localização de informação explícita, caso eles fizessem a leitura pelo texto escrito. O alto índice mostra que eles buscaram a melhor forma que coubesse a eles para chegar à resposta certa.

Tabela 37: Resultados da questão 7 e da justificativa da quarta etapa do Módulo 4.

Total de alunos: 28 (em duplas)		Total de duplas: 14	
Questão 7	Total de acertos	Total de erros	Sem resposta
	13 (92,85%)	1 (7,14%)	
Justificativa			
	8 (57,14%)	6 (42,785%)	2 (7,14%)

A questão 7 encerra esta última atividade, e com as respostas dadas pelos alunos, foi constatado que, apesar de a habilidade de inferir ainda ser complexa para os alunos, as demais habilidades foram melhoradas e os alunos demonstraram obter conhecimentos novos ou fortalecer os já existentes.

A fim de realizar uma análise das atividades aplicadas nas oficinas aqui descritas, é importante compreender que dentro da sequência didática há duas fases distintas: a de atividades e aprendizagem (desde a apresentação da situação até o Módulo 3 – Identificação) e a de constatação desse aprendizado (Módulo 4 – Associação).

Em relação às atividades de aprendizagem, a partir dos relatos e descrições aqui feitos neste capítulo, compreendemos que os objetivos de cada uma foram atingidos, apesar de não alcançados totalmente. Isso se comprova quando observamos que: todas as atividades foram realizadas pelos alunos, houve interação, houve participação e interesse dos alunos nas correções e, ainda, nas falas dos alunos, percebemos que o gênero gráfico passou a ser algo mais comum para eles, ou seja, deixou de causar incômodo. Sobre as habilidades de cada módulo, a partir do que aqui expusemos, é possível dizer que elas foram desenvolvidas nos alunos, o que comprovamos a partir da observação dos fatos e de tudo que já foi relatado sobre essas atividades de aprendizagem. Constatamos a partir da aplicação que algumas atividades deveriam ser ampliadas, particularmente atividades que pudessem contribuir para melhor desenvolver as habilidades de inferir e de associar. Nesse caso também entendemos que, para a obtenção de melhores resultados, as atividades referentes a essas duas habilidades deveriam ter sido realizadas de forma individual. Outras dificuldades não esperadas surgiram no decorrer da aplicação (como a dificuldade de compreender enunciados e de diferenciar assunto de título), e, embora tenhamos discutido e feito ajustes no percurso, isso, de algum modo, pode ter comprometido o desempenho dos alunos. Além disso, percebemos que a quantidade de oficinas dentro da proposta foi pequena diante das necessidades dos alunos que foram surgindo no percurso da aplicação e que não foram identificadas nas atividades diagnósticas. Isto significa dizer que alcançamos os objetivos desta proposta de intervenção, na medida em que pudemos constatar qual o caminho a seguir

e verificar, por consequência, uma progressiva melhora por parte dos alunos em relação à leitura de gráficos; mas temos clareza de que há mais a ser desenvolvido nos alunos no que diz respeito à leitura de um gênero textual.

Tratando agora da segunda fase das propostas, aquela em que foi aplicado o Módulo 4, percebemos que das 39 respostas dadas por eles nas questões aplicadas (incluindo questões com mais de um item ou com pedido de justificativa), 32 foram respondidas corretamente ou dentro do que se esperava da questão. Dentre as outras 5 questões, uma apresentou resultado de empate entre certas e erradas. Além desse dado quantitativo, nossa observação nos mostrou que os alunos conseguiram ler melhor os textos a eles oferecidos no fim da proposta em relação aos textos oferecidos no início, quando a maioria necessitava de mais mediação para ler e compreender. A parcialidade dos objetivos alcançados vem das falhas já apontadas na análise das questões de aprendizagem, o que trouxe consequências para os resultados do último módulo nas questões relacionadas às habilidades de inferência e associação. Da mesma maneira, também analisamos que as atividades desse último módulo poderiam ter sido aplicadas de forma individual, ainda mais por se tratar de análise de dados quantitativos, o que tornaria os números mais precisos.

A partir do que foi possivelmente trabalhado, acreditamos que os alunos desta turma de 9º ano alcançaram os objetivos aqui definidos, totalmente e em parte. Apesar das limitações deste trabalho não permitirem a expansão da sequência de modo a sanar todas as dificuldades referentes à leitura que os alunos apresentam, ficou evidente que um trabalho cuidadoso e minucioso como esse com o gênero gráfico pode proporcionar bons resultados, como de fato aqui foi relatado.

Compreendemos que os alunos, a partir desta intervenção, ao se depararem com um gráfico, agora já mais familiarizados, terão grandes possibilidades de realizar uma leitura efetiva. Asseguramos que isso deverá acontecer com base nos depoimentos dos alunos no final da sequência didática, os quais expuseram que perderam o “medo” que tinham do texto, assim como suas observações durante a participação nas atividades que evidenciaram a melhor desenvoltura deles diante do gráfico. E ainda, se

comparado ao que vimos na atividade diagnóstica em que os alunos apresentavam certo incômodo ao ler o texto, vemos o quanto isso mudou até o final das aplicações.

Entendendo a importância dos multiletramentos, destacamos a importância de termos iniciado um trabalho com gêneros multimodais pelos gráficos, pois a partir dele e das habilidades nele trabalhadas ficará mais fácil desenvolver mais atividades de leitura voltadas para os textos multimodais na sala de aula.

6. CONCLUSÃO

Diante da necessidade atual dos multiletramentos, entendemos que trabalhar de maneira mais estruturada com um gênero multimodal na sala de aula pode contribuir para melhorar o desenvolvimento da leitura dos nossos alunos. Assim, neste trabalho cujo título é **Multiletramentos na sala de aula: lendo e compreendendo gráficos**, dispomo-nos, de maneira geral, a desenvolver as habilidades e competências leitoras dos alunos, no que se referem ao gênero gráfico. Para isso, lançamos mão de uma proposta de intervenção que, fundamentada nas sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004), buscou desenvolver nos alunos as habilidades de localizar informação explícita em gráficos, inferir informação implícita em gráficos, identificar os diferentes tipos de gráficos, bem como seus elementos formais, e associar informações contidas em dois gêneros, (gráficos e reportagem ou notícia), trabalhando a partir de módulos e oficinas. Acreditamos que nosso objetivo foi alcançado, visto que nossos alunos, antes da intervenção, liam gráficos de forma insegura e, após a aplicação da sequência, passaram a ler de outro modo, com mais segurança e desenvoltura e demonstraram construir o sentido do texto com sucesso na maioria das atividades aplicadas a partir do que visualizamos como resultados da proposta. Constatamos que a atividade de ler um texto multimodal (nesse caso um gráfico) passou a ser mais compreensível para os alunos que participaram das oficinas. Contudo, independente dos objetivos terem sido alcançados, outros resultados podem ser vistos e sobre eles poderemos refletir.

Creemos que o percurso realizado desde o início deste trabalho (elaboração do projeto) até as demais etapas (identificação dos sujeitos, realização de diagnóstico, construção e aplicação da proposta, etc.) nos trouxe valiosas oportunidades de reflexão sobre a *práxis* docente. É comum que o professor da educação básica, em meio aos desafios do dia a dia, deixe um pouco esquecido seu lado pesquisador para poder dar conta das suas tarefas de sala de aula. Com esta oportunidade de estudos no Mestrado, foi necessário mudar de atitude e buscar a postura do professor pesquisador,

aquele que utiliza sua sala de aula para estudar, investigar e buscar novas maneiras de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. E foi a partir desse estudo que vimos o quanto a escola ainda está longe de considerar a existências dos vários contextos para as práticas de letramento, assim como a multiplicidade dos multiletramentos na atualidade.

Também cremos que o trabalho com textos multimodais, em especial com o gráfico, fez-nos entender ainda mais que tais textos precisam de estratégias específicas para o desenvolvimento de atividades de leitura, já que possuem a característica de associar mais de um modo de representação, e apesar de se tratar de textos comuns no dia a dia dos nossos alunos, nem sempre eles possuem as habilidades necessárias para bem ler e compreender esses textos. Durante o diagnóstico e a aplicação das oficinas, foi possível confirmarmos as dificuldades dos alunos por conta da falta dessas habilidades.

Entendemos que, pelas análises feitas no capítulo anterior, alcançamos nossos objetivos (geral e específicos), de forma que também aprendemos com as falhas da proposta aplicada. Também compreendemos que uma proposta de intervenção pedagógica como a descrita e analisada aqui nunca será plenamente satisfatória, pois é justamente pela aplicação que ela pode ser replanejada, melhorada e reaplicada, se for necessário. Além disso, cada professor que vier a ter contato com ela poderá fazer suas adaptações, de acordo com suas necessidades e sua realidade. Por isso, acreditamos que o trabalho foi extremamente importante para a nossa formação docente assim como também para os alunos que participaram dele, pois permitiu, a partir da reflexão que fizemos da nossa prática junto a eles, empenharmo-nos sempre na melhoria de nossas ações como professores. O maior ganho obtido a partir de todo trabalho realizado foi perceber que cabe ao professor, junto com seus alunos, traçar os caminhos rumo ao desenvolvimento da aprendizagem.

Sabemos que ao realizar uma intervenção como esta proposta pelo PROFLETRAS, há limitações óbvias como o tempo delimitado de aplicação e, isto posto, não é possível fazer tudo que se espera ou que seja necessário, entretanto, há o grande mérito de descobrir que trilhando este caminho nós, professores, obteremos maior êxito em nossas futuras práticas na sala de aula. Por conta dessas limitações, pretendemos futuramente dar continuidade ao

trabalho com práticas de intervenção na escola, no sentido de desenvolver a leitura e/ou a produção de textos multimodais (gráficos, tabelas, etc.), de forma interdisciplinar.

Em relação aos sujeitos envolvidos, no presente caso, nossos alunos, ficou claro que eles se sentem bem mais motivados a participar das atividades quando lhes são apresentados os objetivos, quando ao longo do percurso percebem suas falhas e quando entendem a importância do conteúdo estudado para suas vidas “além da sala de aula”. E foi isso que visamos o tempo todo proporcionar a eles, de modo que quase todos participaram ativamente das oficinas e se mostraram interessados em aprender algo mais sobre a leitura de gráficos.

Enfim, após a realização deste trabalho, destacamos como consequência a mudança de nossa prática docente: a partir dele, a pesquisa será mais frequente em nosso cotidiano, mesmo que de maneira menos estruturada; um novo olhar passa a existir sobre nossos alunos, agora muito mais “sujeitos” do que antes, pois mostraram que podem participar mais ativamente das aulas, só precisam ser mais motivados para que isso seja possível. É importante ressaltar o papel da pesquisa-ação neste contexto, uma pesquisa diferente das que realizamos até então, e que levou tanto aluno como professor ao papel de participantes, mesmo que cada um a sua maneira. Entendemos que utilizando outros métodos de pesquisa, isso seria menos provável de acontecer. Concluímos afirmando que continuaremos buscando, por meio do nosso trabalho, fazer com que nossos alunos do ensino fundamental saiam desta modalidade de ensino mais aptos a ler os mais diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BALTAR, M. Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. In: SERRANI, Silvana (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

BARROS, E. M. D. de. O letramento como atividade de apropriação de gêneros textuais. **Revista Raído**. Dourados, v. 5, n. 9, p.127-145, jan./jun. 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____, S. M. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CARZOLA, I. M. **A relação entre a habilidade viso-pictórica e o domínio de conceitos estatísticos na leitura de gráficos**. 315 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2002.

CAVALCANTE, L. C. F. **Compreensão de leitura em textos multimodais impressos e suportados pelo computador**: estudo de caso com alunos do ensino médio integrado ao técnico. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DESCARDECI, M. A. A. de S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **Educação Temática Digital ETD**. Campinas: Unicamp, v.3, n. 2, p.19-26. jan.2002.

DIAS, A. V. (et.ali). Minicontos multimodais: Reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R., MOURA, E.(orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, 4. ed.

DUARTE, V. M. **Textos multimodais e letramento**: habilidades na leitura de gráficos de folha de São Paulo por um grupo de alunos do Ensino Médio. 215 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.2. ed.

GUIMARÃES, G. L. **Interpretando e construindo gráficos de barras**. 260f. Tese. (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2002.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K.(Orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MAROUN, C. R. G. B. O texto multimodal no livro didático de Português. In: VIEIRA, J. A. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTEIRO, C. E. F. **Interpretação de gráficos**: atividade social e conteúdo de ensino. CD – 22a ANPEd, 1999.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**. Belo Horizonte, v.10, n. 2, p. 325-345, 2010.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever**: Algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Escol@ conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.1.ed.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: Magalhães, Izabel. (org.) **Discursos e**

Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.31 n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA DE SISTEMAS E COMPUTAÇÃO. **Gráficos.** Disponível em <http://www.desc.eng.uerj.br/uso_de_graficos>. Acesso em 21/02/2015 às 14h39.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A. (org.). **Reflexões sobre a Língua Portuguesa:** uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Textos utilizados na atividade diagnóstica oral

1) Anúncio publicitário

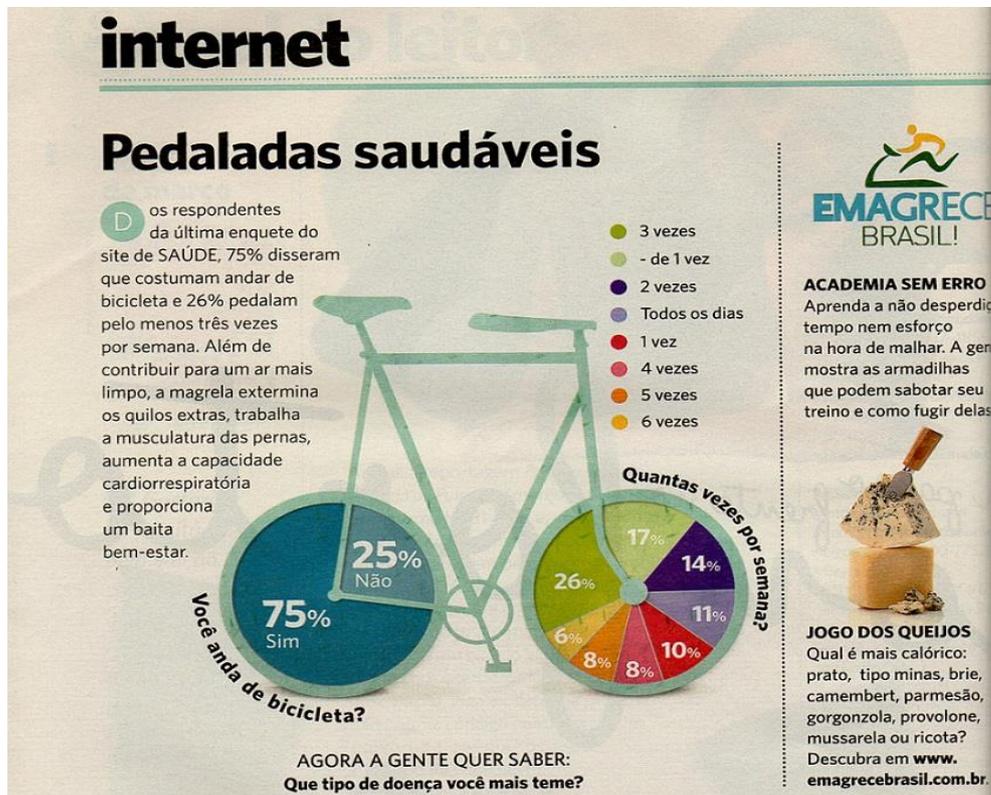
Figura 1: Anúncio publicitário utilizado na atividade diagnóstica de sondagem



Fonte: <http://intervaloscomerciais.blogspot.com.br/2010/04/personagens-em-propagandas.html>

2) Resultado de enquete e gráfico

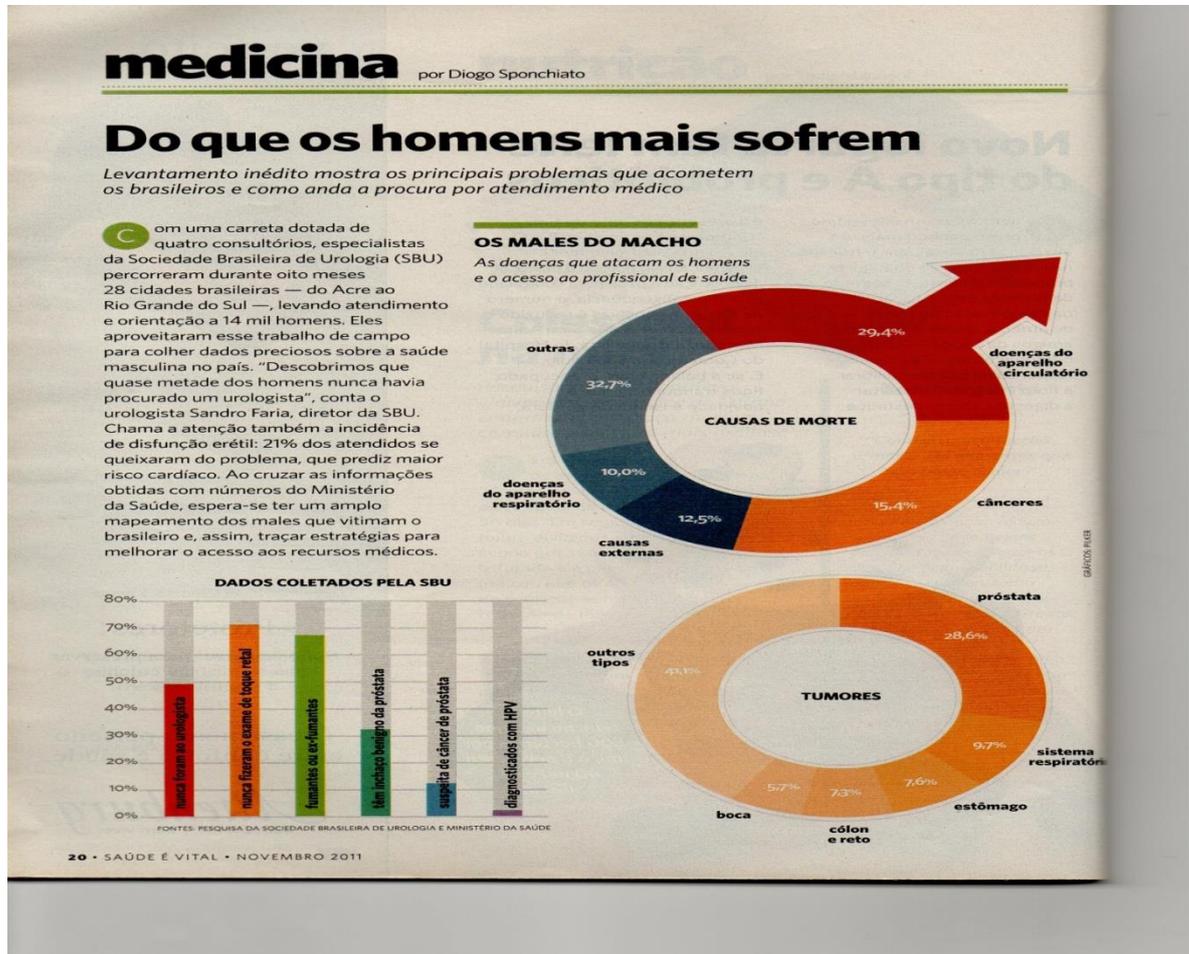
Figura 2: Resultado de enquete e gráfico utilizados na atividade diagnóstica de sondagem



Fonte: Revista Saúde é Vital, p. 10. Abril 2012.

4) Reportagem e gráfico.

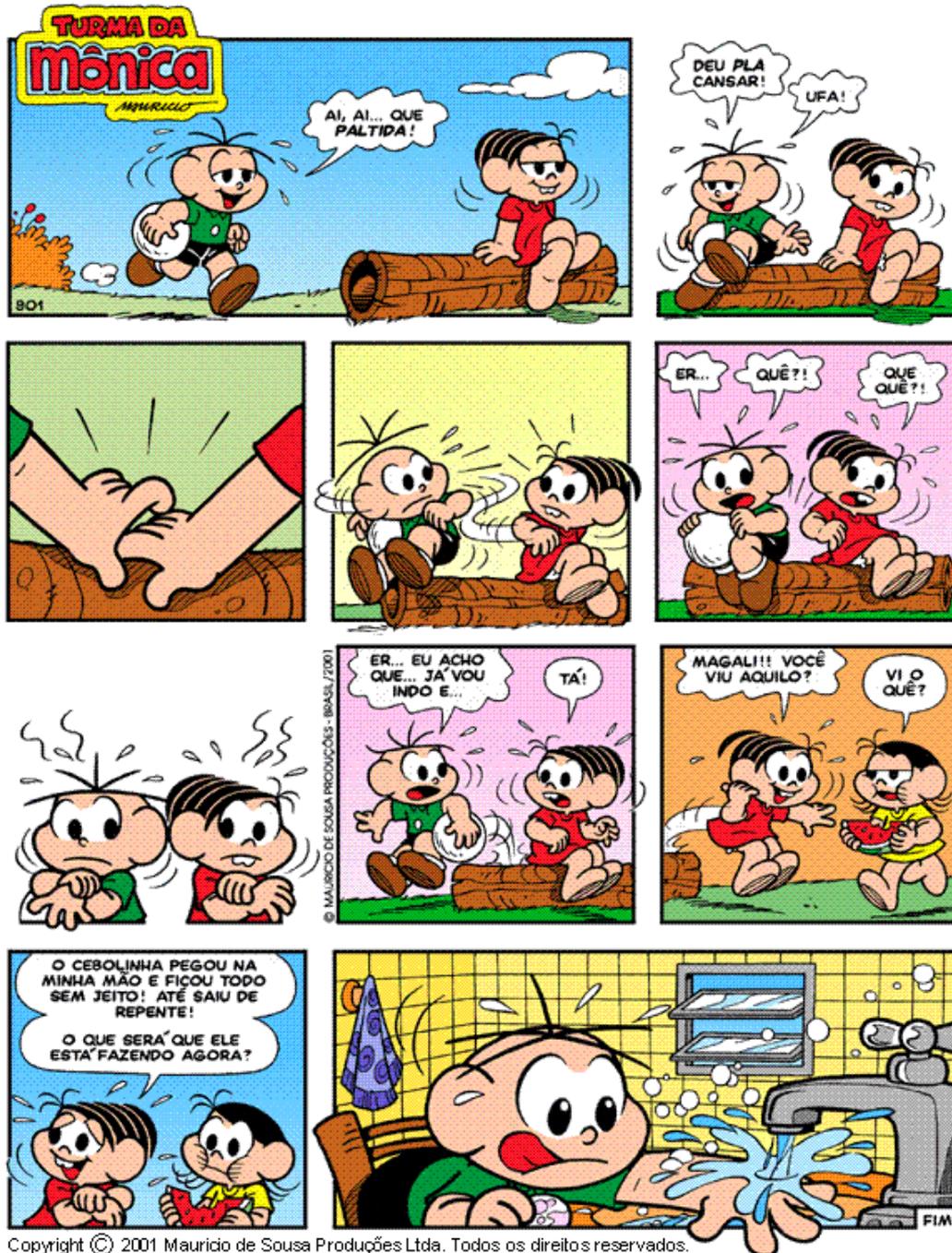
Figura 3: Reportagem utilizada na atividade diagnóstica de sondagem



Fonte: Revista Saúde é Vital, p. 20. Novembro 2011.

4) História em quadrinhos

Figura 4: História em Quadrinhos utilizada na atividade diagnóstica de sondagem



Fonte: <http://www.acucena.ind.br/blog/comportamento/os-quadrinhos-nacionais-e-a-turma-da-monica/>

5) Tirinha

Figura 5: Tirinha utilizada na atividade diagnóstica de sondagem



Fonte: Avaliação complementar Gestar, p. 12. Maio 2014.

5) Charge

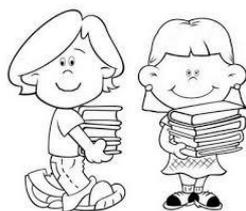


Fonte: <http://blogdoeuripedesdias.blogspot.com.br/2014/03/internauta-passa-quase-quatro-horas-por.html>

APÊNDICE B: Atividade diagnóstica escrita.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA PARA O 8º ANO TURMA: _____

ALUNO(A) _____



CARO ALUNO,

VOCÊ DEVE SABER QUE OS TEXTOS PERTENCEM A GÊNEROS DIVERSOS E QUE ESSES TEXTOS PODEM CONTER A LINGUAGEM VERBAL, A NÃO-VERBAL OU ATÉ MESMO A COMBINAÇÃO DAS DUAS.

QUER UM EXEMPLO? UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS É COMPOSTA PELA LINGUAGEM VERBAL (PALAVRAS) E TAMBÉM PELA NÃO-VERBAL (DESENHOS, SÍMBOLOS, ETC). PARA CONSTRUIRMOS O SENTIDO DE UM TEXTO, PRECISAMOS FICAR ATENTOS A ESSA COMBINAÇÃO! E ESSA COMBINAÇÃO É QUEM DÁ SENTIDO AO TEXTO.

PARTINDO DESSA IDEIA, SERÃO APRESENTADOS A VOCÊ ALGUNS TEXTOS COM ESSAS LINGUAGENS. APÓS A LEITURA, VOCÊ TERÁ QUE PENSAR UM POUCO SOBRE ELES PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES QUE SE SEGUEM. BOM TRABALHO!

TEXTO 01



Fonte: <http://centraldastiras.blogspot.com.br/2010/09/calvin-e-haroldo-vivendo-perigosamente.html>

QUESTÃO 01: Se você observar as falas e as imagens dos personagens, poderá perceber que *Haroldo* (o tigre amigo do personagem Calvin), no último quadrinho:

- (A) Não concordou com a opinião de Calvin
- (B) Pede a Calvin para ele não se arriscar
- (C) Concordou com a opinião de Calvin

QUESTÃO 02: A expressão no rosto de Haroldo (3º quadrinho) demonstra que ele estava querendo aventura? Como você conseguiu chegar a essa conclusão?

TEXTO 02



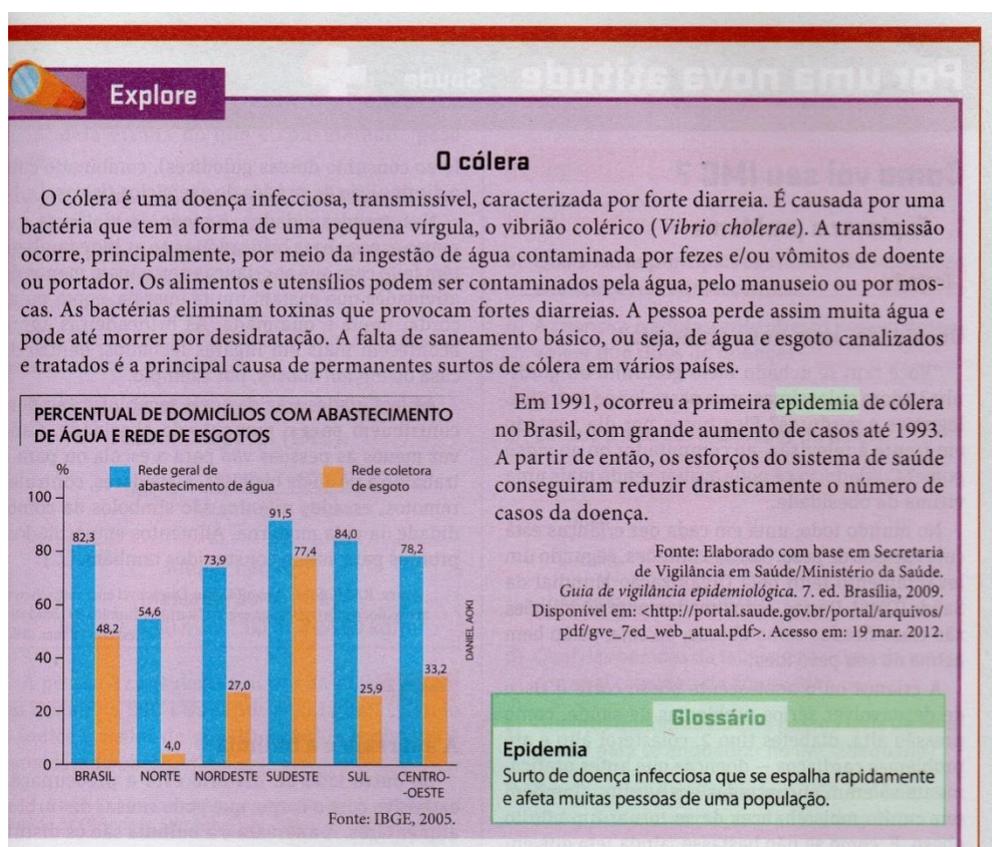
Fonte: Projeto Teláris. 8º ano. Português p.202, Ática, 2012.

QUESTÃO 03: É possível deduzir que a imagem deste anúncio pretende provocar em você e em todos os leitores uma sensação. Que sensação é essa?

QUESTÃO 04: Se preferir, leia o anúncio novamente e depois responda: O público-alvo do anúncio é:

- (A) diversificado, podendo ser pessoas de qualquer idade ou sexo.
- (B) feminino, pois é esse público que se preocupa mais com a limpeza da pele e isso é demonstrado pela foto da mulher.
- (C) indefinido, pois o texto não traz nenhuma pista para que o leitor perceba esse público-alvo.

TEXTO 03



Fonte: Projeto Araribá, 8º ano. Ciências, p. 171. Moderna, 2010.

QUESTÃO 05: Agora que você realizou a leitura do texto “O cólera”, responda: em que região do Brasil as chances de ocorrer casos de cólera são menores? Como você percebeu isso?.

QUESTÃO 06(TIPO 1): Ainda sobre o texto, analise as afirmativas abaixo:

- (I) Durante um certo período de tempo, o cólera se espalhou rapidamente pelo Brasil.
- (II) A região Norte apresenta os menores índices tanto de abastecimento de água quanto de rede coletora de esgoto.
- (III) O gráfico mostra os percentuais de domicílio com abastecimento de água durante o período da epidemia de cólera no Brasil.
- (IV) A região Nordeste tem o segundo pior índice de rede coletora de esgoto.
- (V) A rede geral de abastecimento de água tem o maior percentual nas regiões Sudeste e Sul.

As alternativas corretas são:

- (A) I, II e V
- (B) I, III e IV
- (C) II, IV e V
- (D) III, IV e V

QUESTÃO 06(TIPO 2): Ainda sobre o texto, analise as afirmativas abaixo:

- (I) A região Norte apresenta os menores índices tanto de abastecimento de água quanto de rede coletora de esgoto.
- (II) Durante um certo período de tempo, o cólera se espalhou rapidamente pelo Brasil.
- (III) O gráfico mostra os percentuais de domicílio com abastecimento de água durante o período da epidemia de cólera no Brasil.
- (IV) A rede geral de abastecimento de água tem o maior percentual nas regiões Sudeste e Sul.
- (V) A região Nordeste tem o segundo pior índice de rede coletora de esgoto.

As alternativas corretas são:

- (A) I, II e III
- (B) I, II e IV
- (C) II, IV e V
- (D) III, IV e V

TEXTO 04



Fonte: <http://www.portalodia.com/blogs/jotaa/charge-o-que-mata-em-teresina-nao-o-ebola-e-bala-214299.html>

QUESTÃO 07: Charges são textos que fazem críticas à nossa sociedade, satirizando alguma situação da nossa atualidade. Nesse caso, a crítica que a charge está fazendo é direcionada a quê?

- (A) À epidemia do Ebola na África.
- (B) Aos altos índices de morte por arma de fogo em Teresina.
- (C) Às mortes das pessoas vítimas de Ebola na África e no Brasil.

TEXTO 05



Fonte: <http://maryvillano.blogspot.com.br/2014/05/seca-em-sao-paulo.html>

QUESTÃO 08: Analisando a charge “Fugindo da seca”, responda: Por que o personagem da charge está indo em direção contrária a “Sum Paulo”?

**APÊNDICE C: Respostas dadas pelos alunos nas questões abertas da
Atividade diagnóstica.**

QUESTÃO 02:

- Justificativas dos alunos que responderam SIM (08 ALUNOS).

Aluno 01: Pelo jeito, pela alegria, porque dava para ver que era o que ele queria, e certamente só queria viver a vida com mais aventura. Aluno 02: Porque ele estava com cara de feliz e que queria fazer aquilo. Aluno 03: Porque ele *tava* querendo viver perigosamente e não prestou muita atenção no que o tigre falou e foi em frente. Aluno 04: Porque estava querendo se aventurar sim, mas o outro não queria se arriscar. Aluno 05: Deu para perceber que ele queria aventura pelo rosto. Aluno 06: Porque ele tava com uma cara de felicidade. Aluno 07: Pois ele estava feliz em se aventurar. Como ele disse: “viver ao máximo”. Ele gosta de aventura. Aluno 08: Porque ele fala “aaacho melhor viver perigosamente.”

- Justificativas dadas pelos alunos que responderam NÃO (20 alunos).

Aluno 01: Porque a expressão no rosto dele estava de surpresa. Aluno 02: Ele ficou pensando se ia ou não e a resposta ta no último quadrinho quando ele não vai junto com Calvin. Aluno 03: É porque a expressão dele não demonstra interesse em aventura como o amigo. Aluno 04: Porque ele não quer se arrisca, se machucar ou perder a vida, ele quer viver sempre em segurança. Isso foi o que eu entendi a partir da expressão. Aluno 05: Porque ele estava inseguro com a opinião de Calvin porque ele não queria aventura. Aluno 06: Pelo fato dele não responder a Calvin. Aluno 07: Pela expressão dele (Haroldo) ele não concordou pois era uma aventura muito arriscada. Aluno 08: A cara dele estava indecisa. Aluno 09: Eu acho que ele está com medo. Aluno 10: Porque ele não quer correr perigo. Aluno 11: Porque ele ficava quieto enquanto ele falava. Aluno 12: Pois ele estava com uma cara assustada e desceu do trenó. Aluno 13: Ele estava assustado. Aluno 14: Pela expressão do rosto dele. Aluno 15: Porque ele saiu e deixou o amigo Calvin sozinho. Aluno 16: Porque

ele não estava muito feliz ao ir, ele estava inseguro. Aluno 17: Por causa da expressão do rosto. Aluno 18: Porque ele estava com uma cara de um pouco assustado. Aluno 19: Porque mostra que ele está com medo de arriscar. Aluno 20: Porque ele ficou com uma expressão de preocupado.

QUESTÃO 05:

- Justificativas dos alunos que responderam REGIÃO SUDESTE (20 ALUNOS)

Aluno 01: Pois tem um menor risco de aparecer casos de cólera. Aluno 02: Porque tem muita rede coletora de esgoto. Aluno 03: Percebi pelo gráfico. Aluno 04: No gráfico. Aluno 05: Pois tem uma quantidade maior de rede coletora de esgoto. Aluno 06: Pelo gráfico. Aluno 07: Porque lá a rede de esgoto e de água são tratados. Aluno 08: No gráfico da imagem mostra os casos e no sudeste há mais possibilidades.. Aluno 09: Pois ele é o município que mais tem abastecimento de água e de rede coletora de esgoto. Aluno 10: Pois marca no gráfico que mostra o maior nível de coleta de esgoto. Aluno 11: Porque tem mais redes coletoras de esgoto e tem mais redes de água. Aluno 12: Quanto mais saneamento, menos chance de cólera. Aluno 13: Pois tem a maior rede de abastecimento de água e coleta de esgoto. Aluno 14: Por causa do gráfico. Aluno 15: Porque tem um alto tratamento de água e de esgoto e pelo gráfico. Aluno 16: Consegui perceber a partir do gráfico que mostra nela. Aluno 17: Porque tem mais água. Aluno 18: Porque o gráfico está nos mostrando o abastecimento de água e a rede coletora de esgoto maiores. Aluno 19: Porque o índice de rede de abastecimento de água e de esgoto é maior. Aluno 20: Porque tem mais rede coletora de esgoto.

- Justificativas dos alunos que responderam REGIÃO NORTE, REGIÃO SUL E BRASIL (17 ALUNOS)

REGIÃO NORTE - Aluno 01: porque não tem muita água contaminada. Aluno 02: Porque a região Norte tem o menos índice de epidemia. Aluno 03: Eu percebi no gráfico. Aluno 04: Eu percebi isso no gráfico abaixo do texto. Aluno 05: Por causa do gráfico. Aluno 06: No Norte a rede coletora de esgoto teve 4,0

e a rede geral de abastecimento de água 54,6 foi a menor de todas. Aluno 07: No Norte e no Nordeste, porque são as áreas mais baixas que podem ocorrer o cólera. Aluno 08: Porque no gráfico no Norte a epidemia é pequena. Aluno 09: porque ele ta com 4,0 de pontos e porque a tabela ta mostrando. Aluno 10: Eu percebi no gráfico. Aluno 11: Pelo gráfico. Aluno 12: Porque não tem muita água contaminada. REGIÃO SUL - Aluno 13: Porque tem um certo equilíbrio de uma “rede” para outra. BRASIL - Aluno 14: No Brasil os casos de cólera são bem menores pois aconteceu em 2002. Aluno 15: Há 82,3% de chances de cólera no Brasil, pois essa doença é muito infecciosa e transmissível e é caracterizada por forte diarreia. Aluno 16: Não justificou. Aluno 17: Não justificou.

QUESTÃO 08:

- Respostas dos alunos:

RESPOSTAS CERTAS (32 ALUNOS):

Aluno 01: Porque eles estão fugindo da seca. Aluno 02: Porque ele está fugindo da seca de São Paulo. Aluno 03: Porque ele está fugindo da seca. Aluno 04: Porque eles estão fugindo da seca. Aluno 05: Porque ele está fugindo da seca em São Paulo. Aluno 06: Porque ele quer ir embora da seca e quer ir por um lugar diferente. Aluno 07: Porque em São Paulo está na seca e ele está fugindo. Aluno 08: Porque lá estava sem chuva. Aluno 09: Porque em São Paulo está passando por uma falta de água. Aluno 10: Porque em São Paulo está seco. Aluno 11: Porque está tendo seca em São Paulo. Aluno 12: Porque está em seca, aí ele está querendo ir para algum lugar que tenha água para que ele não mora de sede. Aluno 13: Porque a falta de água em São Paulo está cada vez pior. Aluno 14: Por que dizem que em São Paulo está sem água. Aluno 15: Porque em “Sum Paulo” está tendo seca e por isso o nome “fugindo da seca”. Aluno 16: Porque “São Paulo” é um estado que está com o nível de água muito baixo. Aluno 17: Porque São Paulo está na seca. Aluno 18: Porque São Paulo está tendo falta de água. Aluno 19: Porque São Paulo está na falta de água. Aluno 20: Porque em “Sum Paulo” que está a seca. Aluno 21: Por causa da falta de água em São Paulo. Aluno 22: Porque

esses dias pode-se dizer que São Paulo está em seca, porque está havendo muita falta de água. Aluno 23: Porque lá em “Sum Paulo” não está tendo água, pois alguns rios de lá estão secando. Aluno 24: Pois em São Paulo os rios estão secando e tá em racionamento. Aluno 25: Porque São Paulo está sem água. Aluno 26: Pela falta de água, ou seja, São Paulo está na seca. Aluno 27: Porque o lado de “Sum Paulo” está na seca. Aluno 28: Porque “Sum Paulo” está na seca e ele está procurando água. Aluno 29: Porque na atualidade “São Paulo” está enfrentando um estado crítico de racionamento, ou seja, a seca. Aluno 30: Porque lá está seco, sem água. Aluno 31: Porque Sum Paulo tá na seca. Aluno 32: Porque em “Sum Paulo” está em período de seca.”

RESPOSTAS INCOMPLETAS (04 ALUNOS):

Aluno 01: Porque ele está saindo do lugar que ta a falta de água. Aluno 02: Porque aqui no Nordeste ta melhor que lá. Aluno 03: Porque o outro lado é a seca. Aluno 04: Porque está fazendo muito calor.

RESPOSTAS ERRADAS (02 ALUNOS):

Aluno 01: Eu acho que ele não viu a placa dizendo por aonde ia para São Paulo. Aluno 02: Porque esta seca está em São Paulo ou como diz “Sum Paulo” é uma situação diferente porque São Paulo é uma das grandes cidades do Brasil.

APÊNDICE D: Respostas dadas pelos alunos em equipe para a atividade do Módulo “Apresentação da situação”.

- Para que serve um gráfico?

Grupo A- Mostrar estatística sobre um certo assunto; Grupo B- medir a porcentagem de alguma coisa; Grupo C- demonstrar as informações contidas no texto de uma maneira diferente; Grupo D- demonstrar melhor as pesquisas feitas; Grupo E- representar alguma coisa de forma mais simples; Grupo F- identificar estudos, pesquisas; Grupo G -representar numericamente dados de estudos e pesquisas; Grupo H- identificar a quantidade de lixo na cidade;

- Qual a finalidade do uso dos gráficos nos vídeos e textos apresentados?

Grupo A- Chegar em um resultado exato; Grupo B- medir a porcentagem do lixo e dos casamentos e mostrar os números da coleta de lixo e dos casamentos; Grupo C- analisar e entender as informações; Grupo D- ajudar a identificar as porcentagens; Grupo E- simplificar o entendimento da questão do assunto; Grupo F- demonstrar o assunto e o interesse público e a diminuição dos filhos desde 1960 a 2010; Grupo G- de demonstrar em forma de porcentagem de assuntos de interesse para a população; Grupo H- para saber como está e organizar.

- Os gráficos são importantes no nosso dia a dia?

Grupo A- Talvez, porque depende do que a gente vai fazer; Grupo B- Sim, porque podem medir a porcentagem do abastecimento de água, coleta de lixo, plantações; Grupo C- Sim porque através deles nós podemos identificar melhor as informações; Grupo D- Sim; Grupo E- Sim; Grupo F- Sim; Grupo G- Sim, pois relatam acontecimentos em números; Grupo H- Sim.

- Em quais outras situações os gráficos podem ser utilizados?

Grupo A- Em praticamente todas as coisas; Grupo B- para calcular quantas pessoas tem em cada cidade e para calcular quantos carros e motos são vendidos; Grupo C- no posto de saúde, em uma escola, na delegacia, no mercado, etc.; Grupo D- em caso de vacinação, o quanto as pessoas usam drogas e outros; Grupo E- para apresentar medidas em coisas como

comida, energia, água e outros gastos; Grupo F- em trabalho, escola, para informar algo; Grupo G- nos estudos, no trabalho, no dia a dia, pois eles representam fatos; Grupo H- nos alimentos, na água, meses e na matemática.

APÊNDICE E- Respostas (orais) dadas pelos alunos em equipe para a atividade do Módulo “Inferências”.

Questão 3: Por que a palavra “política” foi considerada um palavrão por Mafalda.

Aluno A: “Pela corrupção”.

Aluno B: “Política hoje se resume a ladrão ou roubar”

Aluno C: “Fraudes que hoje existem no mundo da política”.

Questão 4: Por que quando falamos hoje em “política”, há muitas pessoas que se sentem incomodadas?

Aluno A: “Os políticos estão roubando.”

Aluno B: “A política está ocorrendo de forma errada.”

Aluno C: “As pessoas não confiam mais pois eles não cumprem.”

APÊNDICE F: Justificativas dos alunos sobre as respostas dadas na questão 3 do Módulo “Associação”.

Dupla A: “Porque as colunas e legendas ajudam.”

Dupla B: “Porque se algumas pessoas não conseguem compreender o texto verbal, o gráfico ajuda bastante.”

Dupla C: “Pois mostra através de imagem o que está no texto.”

Dupla D: “Porque geralmente um texto mais ilustrado é bem mais fácil.”

Dupla E: “Mostra a quantidade de pessoas e os lugares que tem mais ou menos.”

Dupla F: “Pois ele dá informações mais exatas.”

Dupla G: “Ajuda a saber quantas pessoas, seja homem ou mulher, que está desempregado.”

Dupla H: “Porque ajuda a ver mais detalhado.”

Dupla I: “Porque ele ajuda a você ver a porcentagem.”

Dupla J: “O gráfico explica melhor.”

Dupla K: “Porque ele explica o que o texto não tem e coloca imagens.”

Dupla L: “Pois temos mais uma referência de explicação.”