

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ANA MARIA DA SILVA

**O GÊNERO NOTÍCIA NO ENSINO MÉDIO: DO MODELO
AUTÔNOMO AO MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO**

**MARINGÁ
2012**

ANA MARIA DA SILVA

O GÊNERO NOTÍCIA NO ENSINO MÉDIO: DO MODELO AUTÔNOMO AO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Aparecida Lopes Benites.

**MARINGÁ
2012**

ANA MARIA DA SILVA

O GÊNERO NOTÍCIA NO ENSINO MÉDIO: DO MODELO AUTÔNOMO AO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sônia Aparecida Lopes Benites.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Aparecida Lopes Benites
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Pagliarini Cox
Universidade Federal do Mato Grosso - UFMG

“Todo mundo erra e acerta, todo mundo alterna força e coragem, generosidade, egoísmo, grandeza, mesquinhez, decisões mais ou menos sábias, enfim, tudo faz parte de todos nós”

Lícia Manzo

AGRADECIMENTOS

Embora poucos leiam, considero a parte do agradecimento em um trabalho a mais importante. Nela, encontramos os nomes dos responsáveis pelo resultado que temos registrado. Ao longo da vida, em todas as bifurcações provenientes dela, encontramos tantas pessoas das quais levamos pra sempre características boas, defeitos, visões. Enumerá-las seria inimaginável, por isso, se algum dia alguém, de quem eu levei um fiapo de contribuição pra construção do meu ser, se deparar com esses escritos e seu nome não estiver aqui, desejo que saiba: “aqui também tem um pouco de você”.

A família que Deus escolheu pra mim é imperfeita aos olhos dos padrões sociais, talvez Ele tenha planejado isso propositalmente para que algumas dores me fizessem ter coragem de amá-la mais ainda por conta disso:

- Vó Ilde e Vô Vadinho, obrigada pela formação mais profunda do meu caráter. Em tantos dias da minha infância, ensinaram-me o que deveria amar, dar valor e respeito;

- Tia Lourdes, obrigada pela alfabetização mágica, pelas leituras de livros de contos de fadas antes de dormir, por me ajudar a fazer as tarefas; e por proporcionar, mesmo depois de crescida, todas as alternativas para continuar no caminho da escola e do “*aprender*”. Sem você, minhas escolhas teriam sido menos saborosas;

- Mãe e Aline, agradeço todos os dias por poder crescer junto com vocês, mesmo de forma desajeitada, sem previsibilidade do que viria amanhã, sem saída, algumas vezes, mas sempre com a esperança de que no final tudo daria certo, porque, apesar de tudo, estávamos juntas na saúde e na doença, na riqueza e na pobreza, nesse nosso casamento verdadeiro;

- Os amigos, antes de receberem meus agradecimentos, aceitem meu pedido de perdão: pela falta de paciência nos últimos meses; pelas ausências mesmo com a presença confirmada; pelas respostas duras ao telefone, ou pelos telefonemas não atendidos e pelo o que não fizemos juntos. Ainda bem que vocês são meus amigos, porque não me perdoariam se não me amassem: Vanessa Bertollete; Marco Antonio Telles; Luís Ferreira da Silva Júlia Carolina; Juliana Kazakevich; Juliane Pimenta Hugo Dias Molina; Patrícia Branco do

Nascimento; Raquel Fregadolli Cerqueira Reis; Débora Martins e Gláucia Perandré

- Um carinho e agradecimento eterno a Deus e à Madre Clélia por terem colocado pessoas que mudaram a minha vida, em meu caminho, num momento em que eu mais precisava: Andressa Fajardo Irmã Maria Zorzi; Juliana Barbieri; Silvana Cenerino; Silvia Trolez; Tânia Scatambulo; Murilo Serviuc e Willian Lira Lopes; Wilder Pappette. Vocês são todos anjos enviados para me dar vida num momento de escuridão. Um agradecimento especial ao Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração da Província do Paraná pelo apoio, cumplicidade e paciência com o meu trabalho na Rede.

Ao Grupo de Pesquisa Interação e Escrita da Universidade Estadual de Maringá por me acolher tão cedo em suas discussões, fazendo-me refletir sobre as teorias do Ensino de Língua Portuguesa. Um agradecimento especial à Dr. Claudia Hilla e à Dr. Mirian Zappone por serem minhas interlocutoras, professoras, mestres e norteadoras desde os primeiros anos de graduação. Esse trabalho é a junção de tudo o que vocês me fizeram ver, aprender e ser.

Ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi por me mostrar um caminho de pesquisa ao qual me dedico e pelo qual me conduziu durante cinco anos com excelência e profissionalismo inquestionável.

À Prof. Ms. Leonice Braga Úngaro pelo o encantamento que fez nascer em mim, na adolescência, a vontade de Ensinar a Língua Portuguesa: uma das minhas felicidades é buscar ser tão brilhante quanto você.

Ao Professor Edson Carlos Romualdo, que infelizmente não passou pela minha vida na rota da graduação, mas que me mostrou “vivez” durante o mestrado. A sua vontade e o seu gosto em estudar interpela os alunos que vão para casa depois da aula, pensando em cada palavra dita, em cada imagem mostrada e cada conceito corrigido. Você, em poucos encontros, é capaz de definir perfis de profissionais para a vida toda. Obrigada pelas grandes contribuições a esta pesquisa durante a qualificação.

À Professora Maria Inês Pagliarini Cox pelas observações durante a leitura valiosa deste trabalho. A senhora foi uma interlocutora distante em espaço físico, mas muito próxima em pensamento.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Professora Sônia Aparecida Lopes Benites por me ensinar sobre coisas boas e ruins, que me fizeram sorrir e chorar, acreditar e desacreditar. Mas, acima de tudo, pensar sobre os valores das coisas e o reflexo delas na vida em um contexto geral. Aprendi muito durante esses dois anos e agradeço por toda atenção e cuidado que sempre foram visíveis durante as orientações. Esse trabalho só pôde ter esse formato e esse caminho, porque passou por seus olhos e suas mãos. Você teria sido a minha primeira opção se eu tivesse a conhecido antes.

RESUMO

O conceito de letramento em que este trabalho se apóia é o de Kleiman (2006), que o entende como a habilidade de lidar com o sistema de escrita, seja para leitura ou produção textual, de forma proficiente. Fundamentada em Street (1984), a autora apresenta dois modelos diferentes de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro, supostamente prejudicial ao aluno, é classificado como artificial, descontextualizado e distante da realidade. O segundo, ideológico, acontece em situações de uso natural da escrita. Contudo, pretendemos, neste trabalho, comprovar que a aplicação dos instrumentos e o cruzamento dos resultados deste trabalho comprovam que uma articulação entre esses dois modelos é possível e desejável. Dessa forma, esta pesquisa buscou propiciar o letramento midiático de alunos concluintes do Ensino Médio, focalizando especificamente o gênero notícia. Sua relevância se deve ao fato de que a recepção de textos jornalísticos, ocorrida desde cedo no lar, raramente é acompanhada de reflexões sobre suas condições de produção e os objetivos do autor. O estudo respaldou-se, além disso, nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2010), Bronckart (2003), Schneuwly (2000), Kleiman (2009) e em pesquisas sobre letramento, na perspectiva sociointeracionista, abordando o estudo da construção composicional, do estilo e do conteúdo temático do gênero, e as capacidades de linguagem que aí se evidenciam. Dentro da teoria escolhida, considera-se, de acordo com Schneuwly (2000): um sujeito (aluno do terceiro ano do Ensino Médio), um objeto sobre o qual se age (gênero notícia) e os instrumentos mediadores úteis para o alcance da apropriação desejada (atividades/ferramentas de ensino). Para atingir o objetivo geral, foi necessário diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos em relação ao gênero notícia; propor ferramentas capazes de auxiliar o processo de apropriação do gênero; avaliar continuamente todas as fases desse processo de letramento. Os resultados alcançados demonstram que a apropriação das condições de produção de um gênero textual, no caso, a notícia, propiciada de maneira autônoma na escola não se choca com o letramento ideológico, mas complementa-o, contribuindo com a formação de cidadãos letrados e críticos. O trabalho propõe, dessa forma, complementaridade, em lugar de exclusão, articulação em lugar de divisão.

Palavras-chave: interacionismo sócio-discursivo; letramento; ensino de gênero.

ABSTRACT

This action research qualitative aims to understand the process of literacy or the journalistic genre literacy news on high school students. Therefore, supported mainly on the assumptions and theoretical studies of Bakhtin (2010), Bronckart (2003), Kleiman (2009) and in research on literacy in perspective's sociointeracionist, we intend to address the promotion of media literacy in high school, from structural study, language, and genre themed news, reflecting on the development of language skills. At this point, the theory of language Sociodiscursiva Interactionist theory, this research supports the measure it considers a subject (a student of third year high school), an object on which it acts (genre News) mediators and tools useful to the extent of appropriation desired (activities / teaching tools) (Schneuwly, 2000). To achieve the overall goal, specific objectives are: to assess the language skills developed in the initial production and final look at the role of the tools / instruments for the appropriation of the genre news, observe the development of literacy related to the journalistic sphere. Although literacy is not restricted to the school environment in Brazil, officially the period devoted to basic education is generally understood as the time to learn what it takes to become a citizen capable of dealing with the challenges of social life outside the school . This means that for those who are in touch daily with the multiple languages, it is essential to understand, interpret, and, above all, evaluate the content transmitted. From this perspective, be literate transcends the idea of understanding, configuring itself as discerning about what they read, hear and see. The approach of journalistic texts in school is particularly relevant, since its receipt, which occurred early in the home, is rarely accompanied by reflections on their production conditions and objectives of the author to the reader forward. So is the school responsibility to guide and promote access to knowledge of these cultural objects. In the 3rd year high school, the concern with passing the entrance examination to teaching print contents clearly a bias to the detriment of character formation. For this reason, I took students as research subjects in this series, from a private school in the northwest region of Paraná.

Keywords: sociointeracionism, media literacy, teaching gender.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS _____	12
CAPÍTULO 1 - LETRAMENTO E CIDADANIA _____	16
1.1 Letramento: conceito e abrangência _____	17
1.2 O Ensino de Língua Portuguesa no Nível Médio _____	26
1.2.1 O interacionismo social e a abordagem dos Gêneros Textuais	26
1.2.2 Leitura e o Letramento _____	31
1.2.3 A produção textual e a sua função no processo de letramento	37
1.2.4 A suposta artificialidade do trabalho com os Gêneros _____	43
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS _____	46
2.1. Justificativa e objetivos _____	47
2.2. Sujeitos de pesquisa: peculiaridades _____	50
2.3. <i>Corpus</i> de análise _____	52
CAPÍTULO 3 - ANÁLISES DE DADOS _____	58
3.1. O modelo didático: a ação do professor sobre si mesmo _____	58
3.1.1 Caracterização do gênero notícia _____	60
3.1.2 As capacidades de linguagem a serem trabalhadas _____	68
3.2 A elaboração e aplicação das ferramentas : ação sobre os alunos _____	72
3.2.1 A produção da notícia – atividade diagnóstica _____	72
3.2.2 Os procedimentos a partir do diagnóstico _____	81
3.2.2.1 Ferramenta 1: Leitura e análise de notícias _____	82
3.2.2.2 Ferramenta 2: Atividade de paráfrase de notícia _____	95
3.2.2.3 Ferramenta 3: Atividade de decalque de notícia _____	97

3.2.2.4 Ferramenta 4: Atividade de autoria de notícia_____	98
3.2.3 As Produções Textuais: modelo ideológico de letramento_____	102
3.3 A leitura das produções textuais: modelo ideológico de letramento_____	110
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	113
5- REFERÊNCIAS _____	117
6- ANEXOS_____	124

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A definição do tema desta pesquisa vincula-se à minha trajetória acadêmica e profissional como professora de Redação no Ensino Médio. Desde o início do curso de Letras (2005), identifiquei-me com a Linguística Aplicada e, devido ao contato com grupos de pesquisa, acabei desenvolvendo trabalhos relacionados à escrita, entendida conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, como processo de leitura, produção de texto e análise linguística relacionado ao gênero textual/discursivo¹ (ROJO 2001). Em 2007, comecei a ministrar aulas de redação para o vestibular em instituições particulares, prática que mantenho desde então.

Quando iniciei o trabalho com turmas da 3ª série, os problemas mais inquietantes com os quais me deparava eram: a) os alunos em fase de vestibular ainda não tinham tido contato com alguns gêneros escritos ou pelo menos refletido sobre eles na escola, desconhecendo-os totalmente; b) o tempo que eu tinha para fazê-los interiorizar tal objeto era insuficiente, o que me forçava a privilegiar alguns aspectos, deixando outros, como a análise linguística/leitura aprofundada, em segundo plano. No que diz respeito à elaboração de atividades, eu me preocupava quanto à sua validade/eficiência e contribuição para que os alunos se apropriassem de determinadas construções composicionais, características de estilo e se inteirassem das condições de produção que cercavam o conteúdo temático.

Todos esses aspectos do trabalho me incomodavam, visto que eu enxergava o caráter conteudista do ensino que ministrava, em decorrência das necessidades do vestibular. Isso porque, sabemos que o ensino da escrita é umas das principais tarefas da escola, já que se configura como importante instrumento² para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar, participar da sociedade e aprender, ao longo da vida. Embora, no contexto escolar, a lida com a escrita seja fundamental em qualquer uma das disciplinas, as derrotas relacionadas a isso sempre têm peso maior para o professor de Língua Portuguesa. E, conforme fui percebendo, os professores de língua

¹ O texto, uma das representações da escrita, é concebido como a unidade básica de ensino, tanto de

² A teoria sociocultural elaborada por Vygotsky usa esse termo para se referir aos meios que levam à apropriação de determinados conteúdos.

portuguesa, fossem do Ensino Fundamental ou do Médio, se eximiam da responsabilidade de realmente ensinar escrever, ora ante a justificativa de que os livros didáticos tratavam textos como pretextos para ensino de gramática, ora por comodismo, para não ter textos para corrigir. Assim, os discursos mais ouvidos eram: “ensinar a escrever é tarefa de quinta à oitava” ou, da outra parte: “produção de texto tem que ser no ensino médio, quando os alunos estão à porta do vestibular”.

A transferência de responsabilidades é tida como normal em muitas instituições, e por isso é comum a contratação de “monitores” às vésperas do vestibular para remediar as falhas de anos e anos de escolaridade. Foi nessa função que iniciei minha trajetória, ainda curta, porém rica de aprendizado, mais para mim que para os alunos temporariamente remediados, já que para ensinar eu também estudava.

No quarto ano do curso de Letras, tive acesso aos estudos relacionados à teoria do Interacionismo Sócio-discursivo e, desde então, por meio das propostas metodológicas de trabalho com o gênero, elaboradas a partir dela, encontrei um caminho mais seguro para a abordagem das questões de língua materna. As teorias das quais me apropriei, com vistas puramente aos estudos bakhtinianos e vygotskianos, foram essenciais para que pudesse esclarecer alguns pontos sobre a minha própria transposição didática. Sem ignorar que muitos outros aspectos ainda precisam ser desvendados, registro, por meio desta pesquisa, o estado de maturidade acadêmica em que me encontro; é como uma fotografia que documenta um estado, inacabado.

Como qualquer texto, esta investigação vem preencher lacunas emergentes, dúvidas; vem responder às perguntas inquietantes de uma professora-aluna que pesquisa sobre as práticas, para poder melhorá-las. Toda essa investigação é proveniente de um conjunto de perguntas acerca do processo de aprendizagem: como mediar a apropriação de um gênero, sem priorizar apenas a construção composicional ou a gramática do texto? Como elaborar atividades que contribuam para a formação de um aluno enquanto cidadão letrado? Como ensinar a avaliar o discurso jornalístico em tão pouco tempo? E ainda: como possibilitar a esse aluno extrapolar o imediatismo do vestibular e continuar produzindo certo gênero, depois desse concurso?

Talvez, nem todas essas perguntas sejam de fato respondidas nos

resultados apresentados, mas se tiverem ao menos a função de gerar outras perguntas para serem respondidas, já é um começo. A resposta pode não ser imediata, o importante é que se manifeste em algum momento do infinito diálogo que as palavras aqui proporcionam.

Esta pesquisa teve sua chama acesa após o resultado do vestibular de inverno de 2010, quando as turmas de escolas para as quais eu lecionava mostraram um péssimo desempenho na redação da notícia, gênero discursivo contemplado na prova de Redação daquele concurso da Universidade Estadual de Maringá. O motivo: eu não havia tido tempo de ensinar, durante os quatro meses anteriores, todos os 12 gêneros da lista do vestibular. Culpa minha? Culpa de uma organização curricular? Culpa dos professores anteriores? Culpa dos pais? Culpa dos alunos? Não importava. Sempre haverá tempo para a reflexão sobre uma falha. É o que proponho neste trabalho, em que busco agregar frutos aos galhos secos quebrados, analisando os instrumentos utilizados para o trabalho com o gênero notícia com alunos do terceiro ano, durante o ano de 2011.

A hipótese geradora desta investigação é a de que o gênero textual pode ser aprendido por meio de eventos de letramento no modelo autônomo na escola, ou seja, com o auxílio de ferramentas que tratam o texto como objeto de estudo e de análise, ainda que de forma artificial. O trabalho com as séries finais da Educação Básica torna-se, muitas vezes, difícil, pelo foco dos alunos no vestibular. Essa dificuldade acarreta um questionamento recorrente no professor: eu ensino os alunos o conhecimento que eles usarão na sociedade ou no vestibular?

É nessa perspectiva que este trabalho pode tornar-se polêmico, pois pode ser que o entendam como uma retomada do ensino tradicional, já que considero exercícios de redação como necessários, assim como a reflexão acerca de outros mecanismos epilinguísticos e a própria interação com o texto. Entendo que o contato com ferramentas adequadas que propiciem a apropriação de um gênero é importante auxiliar na refração³ do conteúdo ocorrida por meio de eventos de letramento ideológico em sociedade.

³ O termo refratar, na teoria bakhtiniana, refere-se ao momento em que o sujeito aplica socialmente os conceitos teóricos dos quais se apropriou, ou seja, os pratica. Segundo Faraco (2006, p. 50) “não é possível significar sem refratar”.

A teoria Interacionista da linguagem sustenta teoricamente a pesquisa, na medida em que considera um sujeito (aluno do terceiro ano do Ensino Médio), um objeto sobre o qual se age (gênero notícia) e os instrumentos mediadores úteis para o alcance da apropriação desejada (atividades/ferramentas de ensino) (SCHNEUWLY, 2000). Sob essa perspectiva, e para atingir o objetivo geral de promover o letramento do gênero jornalístico notícia, no terceiro ano do Ensino Médio, propus como objetivos específicos:

- a. diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos envolvidos, por meio de uma produção textual do gênero notícia;
- b. propor ferramentas que auxiliem o processo de apropriação do gênero notícia;
- c. avaliar continuamente todas as fases envolvidas no processo de letramento relacionado à esfera jornalística online.

Em busca de respostas ou mais perguntas para a questão falha do letramento jornalístico no Ensino Médio, o primeiro capítulo da dissertação apresenta os conceitos de letramento, suas modalidades e em que medida contribui e se faz necessário para a formação da cidadania. Aborda também a questão do letramento e sua configuração no Ensino de Língua Portuguesa, à luz do Interacionismo Sócio Discursivo no Ensino Médio, no qual defino alguns conceitos e retomo as noções de leitura, produção textual e análise linguística, bem como os documentos, federais e estaduais, oficiais da educação. No segundo capítulo, coloco em evidência os aspectos metodológicos do trabalho: os sujeitos, o *corpus* e categorias de análise; Enquanto no terceiro, retomo as ferramentas utilizadas no processo de aprendizagem, desde o modelo didático, que entendo como uma ação do professor que modifica a prática dele mesmo, no caso, a minha; e as ferramentas produzidas a partir dele para ensinar os alunos. Ainda nesse capítulo, apresento os resultados de a análise que cada ferramenta de ensino proporcionou.

CAPÍTULO 1 – LETRAMENTO E CIDADANIA

Este capítulo contempla a descrição e o levantamento de abordagens necessárias à compreensão dos conceitos, práticas e modelos de letramento, tendo em vista sua importância para a formação da cidadania. O tema

é amplamente discutido no interior de teorias que envolvem reflexões sobre a educação, a partir da constatação de que a oferta de educação de qualidade para todos é a única forma de garantir a formação do cidadão.

De forma genérica, o letramento está relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de um povo, não se restringindo ao ambiente escolar (SOARES, 2006; KLEIMAN, 2006; TFOUNI, 1995; TERZI, 2003; JUNG, 2003). Contudo, em países em desenvolvimento como o nosso, a escola é uma das mais importantes, quando não a única, responsável pela aquisição e desenvolvimento da escrita.

De acordo com Kleiman (2006), as pesquisas sobre o letramento compreendem o desenvolvimento social que acompanhou a abrangência dos usos da escrita desde o século XVI, ao mesmo tempo em que observam as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas à utilização desse recurso nas sociedades. No entanto, algumas vezes, o termo é compreendido de forma restrita, como sinônimo de alfabetização, pelos principais agentes de letramento, os professores, o que prejudica o desenvolvimento de habilidades e compromete a formação de um sujeito consciente de seus direitos e deveres.

Portanto, neste capítulo, cotejo, inicialmente, o conceito de letramento com o de alfabetização, relacionando-o à concepção de cidadania. Em seguida, examino os modelos de letramento, para entender como esse processo, partindo de contextos sociais externos à escola, pode ser aproveitado dentro dela; depois, pontuo algumas pesquisas realizadas no cenário da educação brasileira, com vistas a resgatar a contribuição do letramento para a sociedade e para a formação de cidadãos reflexivos e críticos. Por fim, descrevo, a teoria que subsidia o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, explicitada em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Estaduais e os Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, voltando o olhar para os seguintes aspectos: a abordagem do conceito e evolução histórica do gênero textual e as concepções didático-pedagógicas que permeiam o Ensino de Língua Portuguesa.

1.1. Letramento: conceitos e abrangência

A palavra “letramento” evoca, no senso comum, uma cena composta pelo ambiente escolar, livros e leitura. Essa é uma visão simplista e superficial, uma vez que ser letrado não consiste em estar em contato com a escola, com livros, com a leitura ou com alguém possuidor de maior conhecimento. O letramento pode, inclusive, não estar relacionado ao grau de escolaridade. Segundo Kleiman (2006, p. 17) “ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem”, ou seja, ser capaz de refletir sobre as escolhas e consequências de determinados recursos usados para a comunicação, em qualquer contexto social.

A adoção desse conceito pressupõe uma distinção entre ser alfabetizado e ser letrado. Ser alfabetizado é ter-se apropriado ou adquirido o sistema de comunicação linguístico verbal escrito, mas isso não garante que o indivíduo entenda, reflita e use adequadamente esse sistema em cada situação de sua vida. Tfouni (1995, p. 20) corrobora essa idéia, ao afirmar que, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

O termo letramento implica uma distinção entre aquilo que é social e o que é individual, no que diz respeito à escrita. Sob essa ótica, as pesquisas relacionadas à alfabetização estão voltadas para as competências individuais no uso e na prática da escrita. Já os estudos voltados ao letramento se preocupam com algo mais amplo, como o impacto social e político nos seres que praticam e se comunicam de forma satisfatória com as tecnologias de escrita que os cercam.

Dessa forma, o letramento consiste numa “prática discursiva [...] relacionada ao papel de escrita para tornar significativa essa interação” (KLEIMAN, 2006 p.18), essencial na comunicação; contudo, não é imprescindível que alguém saiba ler e escrever para ser considerado letrado, visto que a oralidade pode trazer em si uma comunicação reflexiva. Nessa perspectiva, a palavra escrita⁴ é entendida como um conjunto semiótico que se estende de formas verbais (letras, palavras) a formas não verbais, como desenhos, imagens, entonação, expressões faciais. Assim, *escrita* transcende

⁴ Isso remete ao significado que, muitas vezes, a palavra *escrita* abarca nos estudos da linguística aplicada: um processo que envolve leitura, análise linguística e sentido, produção textual e sentido.

o conceito de atividade mecanizada de usar símbolos linguísticos para a ação de escrever, porque o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita que a escola impõe. Portanto, o domínio da comunicação realizada oralmente também é fator que permite considerar uma pessoa letrada. Tfouni (1995, p. 31) contempla esse aspecto em sua definição de letramento como processo de natureza sócio-histórica, que implica

(...) aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral. Essa interpenetração das duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados também os não-alfabetizados, mas com baixo grau de escolaridade.

É perfeitamente possível, então, ter competência de comunicação sem nunca ter ido à escola; similarmente, alguém com um alto nível de escolaridade pode não ser letrado em alguma prática social de uso da escrita. Isso corrobora a ideia de que há pessoas que

se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escuta: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento (SOARES, 2006, p. 45-46).

Não há dúvidas, sob essa ótica, de que o letramento é caminho e instrumento para se alcançar a formação da cidadania dos alunos. Esta, segundo Covre (2005), é um mecanismo político que delega aos sujeitos a capacidade de reivindicar seus direitos humanos, motivados por desejos individuais e sociais, a fim de alcançar melhorias na qualidade de vida, em sociedade. A formação da cidadania, função delegada à escola pelos documentos oficiais, só pode ser efetivada se houver condições propícias e concretas para isso. Em outras palavras, a formação da cidadania é decorrente de uma postura política essencialmente democrática, num meio social que a coloque como objetivo supremo, um valor cultural. Só um contexto como esse pode fundamentar a conduta moral dos indivíduos em termos de "liberdade" e "democracia" (MAAR, 2006).

É nesse ponto que a escola deve se aplicar mais eficientemente, já que a atitude democrática tem na educação seu mais eficaz mecanismo de

disseminação e acarreta transformações no comportamento das pessoas. Agir democraticamente é fazer escolhas pessoais que favoreçam também os outros membros do grupo; é respeitar as individualidades, sem perder a noção de coletividade (MAAR, 2006). Sabe-se que a escola é um dos primeiros meios de contato social de um indivíduo com a coletividade que o cerca. Dessa forma, a prática democrática é concebida como valor ético e cultural que orienta o comportamento humano, voltada aos objetivos políticos e abrangendo assuntos de ordem pessoal e social. "Tudo é política", afirma Maar (2006, p. 100), e quando a política conduzida democraticamente se torna um hábito, ela se define como um patrimônio subjetivo presente tanto nas manifestações sociais quanto no processo eleitoral.

A democracia é, portanto, um meio de alcançar a efetivação da cidadania por vias da politização da cultura, constituindo-se basicamente como o direito institucionalizado de os sujeitos terem condições mínimas de qualidade de vida. Cabe à escola a maior incumbência a respeito dessa formação, já que a estrutura familiar raramente supre essa necessidade.

Evidentemente, o fenômeno do letramento vai além da alfabetização e da lida com a escrita concebida pela escola, que transmite um tipo de letramento valorizado. Na verdade, as práticas de contato com a escrita que ocorrem na escola constituem apenas um tipo de letramento. Instituições como a família, a igreja, o trabalho e os amigos, apesar de não exercerem formalmente essa função, influenciam decisivamente na formação comunicativa.

A mencionada confusão entre letramento e alfabetização leva a escola a classificar como portadores de dificuldades cognitivas todos os alunos que possuem menores habilidades em práticas de letramento ou de comunicação. De acordo com Jung (2003), é um equívoco considerar a prática de escrita como cognitiva, quando ela é, na verdade, comunicativa. Esse equívoco faz com que a escola adote "o critério de competência comunicativa como sinônimo de competência cognitiva" (p.67).

Na escola, instituição autorizada a lidar com o funcionamento lógico da escrita e desenvolver atividades voltadas para o texto, instaura-se, não raro,

um modelo de letramento autônomo⁵. Esse modelo é assim denominado porque entende que o texto é suficiente para a produção de sentido, como se o significado estivesse arraigado e a materialidade discursiva presente nele. O texto é visto como materialidade neutra e aplicável para qualquer objetivo de ensino. Conforme Street (1984, p. 19), “o modelo autônomo de letramento foi elaborado com uma finalidade política específica”⁶, no sistema escolar. Preocupados com a aplicação desse modelo, estudiosos de linguística aplicada propõem a amenização do caráter artificial da leitura de textos, frequentemente retirados de livros escolhidos aleatoriamente, sem preocupação com o foco de interesse da faixa etária, ou com a relevância do gênero discursivo para a prática fora da sala de aula.

Outro problema decorrente da concepção de autonomia no trabalho com os textos em sala de aula é a dificuldade de trabalho com textos orais, ou a resistência em se atribuir aos gêneros orais a mesma importância dada aos escritos. Bronckart (2006), em seu estudo sobre a perspectiva vygotskiniana, afirma que o desenvolvimento humano da atividade de linguagem se dá pela reflexão dos princípios de comunicação oral, que ocorre no social, podendo se estender ou não à escrita (processo individual), pois

a racionalidade individual é apenas uma consequência secundária da racionalidade desenvolvida nas interações sociais [...] as regras e as leis da “razão pura” são apenas um produto secundário das regras e das leis da “razão prática” (p. 53).

Essa caracterização do modelo de letramento autônomo desconsidera, portanto, que as práticas de escrita, mesmo que sejam uma manifestação momentânea escolar, são organizadas pelo social. Nessa perspectiva, tudo o que faz uso da escrita e é externo à escola e contrário ao modelo autônomo e às suas finalidades políticas específicas configura outro modelo de letramento, denominado por Street (1984), como letramento ideológico. Sinteticamente,

⁵ Na intenção de explicar como o conceito de letramento foi organizado em torno daquilo que se aprende na escola e fora dela, Kleiman (2006) em sua pesquisa “*Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*” distingue os conceitos de modelo autônomo de letramento de modelo ideológico de letramento propostos por Brian Street já em 1984 no livro *Literacy in theory and practice* (ver referências).

⁶ The ‘autonomous’ model is constructed for a specific political purpose.

pode-se afirmar que este consiste em um conjunto de práticas de uso da escrita que ocorrem naturalmente, em seus contextos específicos.

O modelo ideológico entende que os sentidos dos textos não valem só por suas palavras, organizações sintáticas ou morfológicas, mas pelos contextos de produção desses sentidos na vida social. Como existem incontáveis esferas de comunicação nas quais se estabelecem inúmeras maneiras⁷ de manifestação de escrita, é impossível afirmar que existe apenas um tipo de letramento configurado no modelo ideológico.

Nesse sentido, uma das maiores preocupações das pesquisas sobre ensino é propor práticas didático-pedagógicas que amenizem a artificialidade no trabalho com a escrita e possibilitem aproximar cada vez mais o modelo autônomo de um modelo ideológico de letramento. Trabalhos embasados na perspectiva histórico-crítica, com pressupostos vigotiskianos, e pesquisas na perspectiva sócio-discursiva de ensino de línguas já deram os primeiros passos para isso, embora deva levar muito tempo até que se alcance o grande feito de tornar a escola uma instituição menos artificial. Para Kleiman (2006 p. 21)

o modelo ideológico (...) afirma que as práticas de letramento, no plural, são sociais e culturalmente determinadas, e, como tal, são os significados específicos que a escrita assume para um grupo social.

Para amenizar a artificialidade do trabalho, há tentativas de trazer para a sala de aula instrumentos que permitam a reflexão dos sujeitos a partir daquilo que é concreto. Em outras palavras, busca-se uma prática de letramento em um contexto restrito (e artificial), com finalidades específicas reais, que, de certa forma, resgata aspectos da vida social. Embora seja o professor o responsável por sistematizar a maneira como isso será internalizado, são raras as vezes em que ele acompanha os textos com os quais os alunos têm contato. E, conforme revelam algumas pesquisas⁸, a geração atualmente ocupante dos bancos escolares nunca leu tanto.

Dessa forma, o grande desafio do trabalho docente está na mediação e

⁷ Na perspectiva bakhtiniana de enunciação de linguagem, essas maneiras de manifestação escrita consistem nos gêneros textuais ou, em outras palavras, nos tipos de enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2010, p. 262)

⁸ No capítulo 2 elas são pontuadas .

administração do rol de informações que os alunos recebem. Sob essa ótica, verifica-se que o professor, paulatinamente, se destitui do rótulo de fonte de informação para ocupar um posto mais difícil e importante: gestor da internalização dos conhecimentos adquiridos em contextos distintos da escola. Não é uma função exclusivamente nova, porém é pouco pensada e realizada.

A aproximação das práticas do modelo de letramento ideológico do que é ensinado na escola só pode ser efetuada pelo mediador. Talvez esteja nessa ideia o motivo do grande desinteresse dos alunos por aquilo que é ensinado quantitativamente na escola. De acordo com Kleiman (2006):

a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos.(KLEIMAN, 2006 p.20).

O problema decorre, segundo a autora, da inviabilização do trabalho com textos de esferas sociais concretas: “alega-se, por exemplo, que quando a notícia sai do jornal e chega à sala de aula, onde o texto que a veicula é submetido a atividades escolares, ela não é mais notícia” (p. 27). E, se a notícia for antiga, não cumpre com a sua função social.

O mesmo ocorre com a prática de letramento literário⁹ que, conforme Zappone (2007), não atende à demanda de formação humana, por meio da leitura dos clássicos, e, em função disso, desperta no aluno o desprazer pela leitura de outros textos literários. Consequentemente, a abordagem de algumas obras literárias não se realiza adequadamente na escola, porque sua leitura é uma obrigação que gera desconforto, diferentemente do que ocorre em casa, ou em outras esferas sociais. Portanto, tampouco o letramento literário é uma prática que se dá exclusivamente na escola. Por isso, é importante conceber as formas de manifestações literárias como plurais e, a partir daí, perceber que assistir a uma novela e refletir sobre ela, ir ao teatro ou ao museu também são práticas de letramento literário.

Contudo, a leitura literária supõe um leitor que tenha uma formação muito específica, que lhe permita o contato com convenções da escrita

⁹ De acordo com Hansen (2005 p. 19) “para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento.”

ficcional, formação esta que ocorre geralmente na esfera escolar. Essa é, a propósito, uma das finalidades do ensino da linguagem, tal como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: “Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2002, p. 127).

Outro tipo de letramento relevante em nosso contexto sócio-histórico é o letramento digital, que abarca todas as competências e discernimentos relacionados à lida com a internet e os textos desse meio, com o qual os alunos mantêm intenso contato, nem sempre, de forma adequada. Por isso, a escola, enquanto agência de *letramentos*, tem a função de utilizar as aulas de informática não só para lidar com os instrumentos referentes à computação, como também enfrentar o desafio de focalizar adequadamente o labirinto digital ao qual essa esfera pode levar. Só com a conscientização e o letramento, o aluno passa a entender o meio digital como um auxiliar e não como fonte de trabalhos prontos para copiar, por exemplo.

Se a escola encontra dificuldade em tornar um sujeito letrado no texto literário, objeto tradicionalmente escolar, pode-se supor que encontrará ainda maior dificuldade em formar um cidadão crítico em relação aos textos midiáticos que circulam com tanta dinamicidade fora dela. Dessa forma, justifica-se, conforme Soares (2001), a origem do letramento, já que ocorreu pela necessidade de definir o conjunto de manifestações linguísticas sociais relacionadas ao ler e escrever em vários contextos sociais. Sob essa ótica, algumas pesquisas realizadas por estudiosos brasileiros devem aqui ser pontuadas, a fim de desfazer o preconceito que se observa geralmente a respeito dos iletrados.

De acordo com a pesquisa de Terzi (2006)¹⁰, realizada com três crianças de segundo ano do Ensino Fundamental de uma favela, um meio iletrado influencia negativamente o desenvolvimento da leitura e escrita para aqueles que não são estimulados a ler e escrever junto da família, desde cedo. Esse trabalho constatou que os adultos que moram com essas crianças não

¹⁰ O trabalho intitulado “A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados” é recorte de uma pesquisa fez parte de um projeto mais amplo denominado “Letramento e Comunicação Intercultural” (v. referências)

veem funções para a escrita, ou seja, não sabem da sua real representação social e, por isso, fazem afirmações como “é muito difícil” ou “não faz falta”, contribuindo para o fracasso escolar de seus filhos. Assim, essas crianças vão para a escola e são alfabetizadas, contudo começam a ter muitas dificuldades quando chegam às séries posteriores.

Já Torquete (2009)¹¹, em sua pesquisa com alunos de escola pública no término da educação básica constatou que as funções/representações sociais da escrita podem ser alcançadas no Ensino Médio, mas que os alunos as compreendem como objeto de ascensão social, porque precisam passar no vestibular e ter uma profissão. Infelizmente, a falta de manuseio com textos que possibilitam esse evento de letramento na escola é recorrente. Assim, os alunos acabam não utilizando aquilo que aprendem a ler e escrever na escola, em seu cotidiano. Esse obstáculo poderia ser superado a partir de um trabalho crítico com a escrita veiculada em suportes com os quais os alunos têm contato: redes sociais, sites de jornais, televisão, rádio.

Com a preocupação de verificar o impacto de textos veiculados em locais diferenciados trazidos para a escola, Garcia (2008)¹² em seu trabalho de mestrado investigou qual é a relação dos professores e alunos com os textos televisivos e como isso é feito na escola. Comprovou que, embora os professores sejam telespectadores e tenham como programa preferido os telejornais, os telejornais não são encarados como objeto de leitura; por isso, na escola esses mesmos professores não concebem os textos televisivos como objetos de leitura e escrita

Conforme relata a dissertação, para realizar o diagnóstico, desenvolveu-se um projeto de letramento midiático, no qual a professora de língua portuguesa propôs que os alunos produzissem uma reportagem sobre uma Gincana da escola. Segundo a autora, o trabalho foi imprescindível para que os alunos desenvolvessem o senso crítico e reflexivo e, conseqüentemente, se tornassem letrados em relação à prática de leitura de textos televisivos.

¹¹ Dissertação de mestrado intitulada “Representações sociais de escrita e de seu ensino par a alunos do Ensino Médio” concluída em 2009.

¹² Dissertação defendida em 2008 “A televisão na escola como objeto de leitura: uma proposta de letramento midiático televisivo”.

Tratando da leitura de textos midiáticos provenientes de práticas sociais que envolvem a semiótica, Rojo (2009) afirma que é importante a escola assumir o papel de promover o multiletramento e o letramento multissemiótico. O primeiro diz respeito às práticas de lida com a escrita por indivíduos específicos, em um meio determinado pelo contexto em que vivem. Já o letramento multissemiótico consiste na compreensão das diferentes estratégias que os meios de circulação têm para veicular seu texto: imagens, vídeos, etc. Esse tipo de letramento é importante, já que

o conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (Moita-Lopes & Rojo, 2004, p. 107)

Ter contato com várias formas de utilização da escrita garante a democracia e para que isso aconteça, é preciso considerar

os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais. (Moita-Lopes & Rojo, 2004, p. 107)

Para entender melhor como os documentos oficiais abordam a questão do letramento em sala de aula, na próxima seção deste trabalho, retomo a questão do letramento, numa perspectiva direcionada ao Nível Médio, foco de minha pesquisa.

1.2 O Ensino de Língua Portuguesa no Nível Médio

As pesquisas atuais sobre o panorama do Ensino de Língua Materna no Nível Médio revelam que, embora sejam claras as competências previstas para essa fase de formação escolar, poucas são as estratégias observadas para

modificar a postura conteudista e tradicional do ensino.

Embora a Lei de Diretrizes e Base, número 9.394/96, enfatize que o jovem precisa ser formado para agir como cidadão na sociedade, não é isso o que se observa historicamente. Para avaliar se a escola está ensinando ou não as competências que seriam de sua responsabilidade para a formação profícua do jovem que atuará na sociedade, o governo federal instituiu, pela Lei de número 9.448/97, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No que se refere à Língua Portuguesa, esse exame objetiva verificar, especificamente, a compreensão de leitura e a produção textual. Considerando que o cidadão necessitará ler, escrever e avaliar, fora da escola, faz-se imprescindível o trabalho com os gêneros textuais com os quais ele efetivamente entrará em contato.

Por esta razão, nesta subseção, discorro sobre a teoria que subsidia o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, amparada no regimento dos documentos oficiais propostos pelo Ministério de Educação e Secretária de Educação do Estado do Paraná.

1.2.1 O interacionismo social e a abordagem dos Gêneros Textuais

O interesse pelos gêneros textuais é anterior à formulação de qualquer teoria de Ensino; Platão e Aristóteles iniciaram sua abordagem, numa perspectiva literária, mais de 300 anos antes de Cristo. Na linguística aplicada e discursiva, é possível enumerar teóricos, como Bakhtin, Bronckart e Bazerman, que desenvolveram estudos sobre o assunto, suscitando o interesse de outros estudiosos em pesquisas na área de Ensino e em linhas como a Linguística Aplicada (MARCUSCHI, 2008).

A linha de estudos do gênero na qual este trabalho se fundamenta é a bakhtiniana, subsidiada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Trata-se da mesma linha que serve como base teórica para os documentos oficiais federais e estaduais que embasam o Ensino de Língua Portuguesa.

A concepção de língua adotada por essa linha teórica não é a de mero instrumento de representação daquilo que se pretende comunicar ao mundo, mas atividade de função social e parte integrante do mundo. De acordo com Marchuschi (2002 p.12), a perspectiva sociointeracionista entende a

língua como “trabalho social e como cognição; como discurso e como constitutiva da realidade”. O ensino de língua materna, do ponto de vista das teorias de estudos de gênero fixa-se no uso da língua no meio social.

Por isso, as Diretrizes Curriculares Estaduais e os PCNEM determinam que o aluno do Ensino Médio desenvolva nesse nível de ensino suas capacidades acerca do gênero textual, entendido como enunciados que manifestam a linguagem verbal. De acordo com os documentos, as capacidades responsáveis por conferir ao aluno o letramento, por meio do estudo sobre as condições de um texto, são: posicionar-se/avaliar; compreender-interpretar; aplicar/produzir.

Segundo os PCNEM (2002, p. 17), a situação social é a única capaz de inserir e desenvolver, mesmo na escola, a competência para lidar com a língua em contextos reais. Portanto, a comunicação é

entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais.

As atividades de comunicação social ocorrem em um mundo concreto que transcende a abstração circundante à escola, em uma esfera geralmente muito mais interessante. Assim, a função primeira da escola é possibilitar e oferecer ao estudante do Ensino Médio momentos de reflexão sobre o posicionamento ideológico de textos/discursos, em diferentes contextos, possibilitando-lhe a capacidade de credibilizar ou não as informações que chegam ao seu alcance.

Para cumprir objetivos específicos como produzir, ler e reconhecer diferentes tipos de textos, é responsabilidade do ensino de língua portuguesa no nível Médio desenvolver habilidades e competências do indivíduo para: *interagir* argumentativamente com seus interlocutores, respeitando a diversidade ideológica; lidar com os *aspectos gramaticais* pertinentes à comunicação dos falantes da mesma língua, aceitando e respeitando as variações linguísticas.

Os PCNEM (2002, p 58) afirmam também que “os textos são a

concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas”, o que justifica a preocupação também com o aspecto lexical e gramatical. Isso fica claro quando os PCNEM (2002, p.25) pontuam que “analisar recursos expressivos da língua, recuperar o patrimônio representativo da cultura; articular redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens, entre outras” são formas de compreensão.

Dessa forma, a Representação Social, a Investigação e Compreensão e a Contextualização Sociocultural do discurso/texto são inerentes ao processo de ensino de língua materna proposto nos Parâmetros. Segundo os PCNEM (2002, p.25) “as linguagens e códigos são considerados instrumentos e formadores [...] dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico sociológico e antropológico que isso representa”. Por isso, toda forma de manifestação discursiva deve ter seu contexto de produção bem definido ao leitor/aluno em sala de aula, pois é assim que ele lida com texto fora dela.

A exigência dessa dinamicidade é consequência da proliferação dos gêneros discursivos, decorrente da velocidade de comunicação do mundo contemporâneo (PINHEIRO, 2002). Sob essa perspectiva, é necessário dar conta do trabalho com o letramento na escola, já que um texto modifica-se e seus objetivos específicos mudam e reconstróem o contexto no qual ocorre a interação. Esse contexto pode ser a própria escola, mas não exclusivamente ela. Segundo Kleiman (2006),

uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de ação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista), implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora (p.26)

A perspectiva sociointeracionista de linguagem entende, portanto, que é característica de desenvolvimento a capacidade de usar a linguagem em diferentes contextos. No Ensino Médio, é fundamental que se desenvolva as habilidades de produção do texto escrito (SOARES, 2001), porque tudo dependerá do processo de medição que subsidiará toda articulação da aprendizagem (ensino).

A interação, de modo geral, está mais presente e à mostra na comunicação oral do que na comunicação escrita, porque os interlocutores têm um acesso maior à dinamicidade discursiva. Portanto, interagir é uma ação que se realiza através da linguagem (escrita ou oral). Conceituar de tal modo implica assumir que o ensino da Língua Portuguesa é um processo de interação social, já que diz respeito à língua e, conseqüentemente, à linguagem.

Se há interação, há sujeitos que interagem e, na escrita de sala de aula, esta interação se realiza entre professor-texto-aluno. É a partir do conceito que o mediador tem de sujeito que ocorrerá ou não um aprendizado que possibilite o desenvolvimento da escrita. Geraldi (2001) recorda as duas concepções de sujeitos surgidas a partir da década de 60. Na primeira, o sujeito é considerado fonte de seu dizer, aquele que sabe o que diz, tem consciência de seu ato. A segunda defende um sujeito assujeitado às condições que lhe impuseram histórica e socialmente.

O relevante, no que diz respeito à primeira concepção, é que a consciência do ato de escrita não pode ser vista como algo que ocorre naturalmente, porque a formação de um escritor/sujeito competente não ocorre repentinamente. É imprescindível que, desde o momento inicial da alfabetização, haja um trabalho intensivo com textos.

Os estudos bakhtinianos indicam uma perspectiva de junção desses conceitos e concebem o sujeito como “produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela” (GERALDI, 1997 p. 20). Neste sentido, o diálogo instaurado na prática de produção de textos resulta na produção de vários sentidos, que possibilita a recuperação da história cultural de cada um e, conseqüentemente, as ações sobre ela.

Portanto, a sala de aula é lugar de diálogo entre os indivíduos que se sujeitam ao processo de ensino aprendizagem cada um com seu saber e sua história, com bagagens diferentes para compartilhar. O diálogo entre professor-aluno e entre alunos é o requisito básico para que haja a interação, nesse ambiente. A aquisição e a aprendizagem de conteúdos sistematizados só ocorrerão se o aluno encontrar relação entre o que lhe está sendo ensinado e alguma /experiência por ele vivida.

Embora a sistematização e a organização de conteúdos sejam

necessárias, a forma como serão trabalhadas é mais importante, já que alguns professores realizam atividades sem objetivos, como por exemplo, a criação de textos soltos. Conforme Geraldí (1997), “a produção de um texto deve emergir de um processo”; redigir um texto e produzi-lo são ações que se diferem, uma vez que para produzir um texto escrito precisa-se redigi-lo, mas nem sempre redigir exige que se produza. Neste sentido, quando um professor propõe uma produção textual aos seus alunos, é interessante que saiba o que vem a ser o produto “texto”. O processo no qual a atividade de escrita deve ganhar vida consiste no desencadeamento e seleção de atividades que permitam, através da interação, que o aluno seja o sujeito de seu texto. A linguagem possui, portanto, dupla importância na construção do saber, pois permite a relação do professor com o aluno e deste com o discurso que o cerca.

É por esse motivo que nas próximas subseções elenco duas das habilidades a serem desenvolvidas por meio do trabalho com o gênero textual em sala de aula: a leitura e a escrita. Mesmo em atividades em que o objetivo maior é a produção textual, a leitura é pré-requisito, visto que é possível que haja texto base sobre o tema, que terá de ser lido e interpretado, bem como o próprio comando de produção.

Entendo que nem todo bom leitor escreve bem, assim como nem todo bom escritor é bom leitor. Porém, como trato, nesse trabalho, de situações de leitura do gênero notícia para a posterior escrita dela, penso que as atividades que a proporcionam o aprendizado devem ser respaldadas teoricamente neste capítulo. Por isso, inicio com a questão da leitura, que terá sua prática evidenciada no capítulo 3.

1.2.2 A Leitura e o letramento

“*Nunca se leu tanto quanto hoje*” esse é o título de uma entrevista concedida pelo Professor e Jornalista Carlos Costa¹³ à Gazeta do Povo, já há

¹³ “Paranaense de Londrina, doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Dirigiu as revistas Playboy, Quatro Rodas e Elle, da Editora Abril. Em Buenos Aires, esteve à frente da Editorial Primavera, do Grupo Abril. Edita as revistas Diálogos&Debates, da Escola Paulista da Magistratura, e Getulio, do programa FGLaw, da FGV.

algum tempo, na qual afirmou que adolescentes e jovens são leitores hoje e nunca tiveram tanto acesso a informações como agora, no passado. É fato que o fluxo de textos veiculados na sociedade é considerável e desenvolve a necessidade de os jovens estarem em contato com o conhecimento, mas será que esses cidadãos conseguem, de fato, julgar, confrontar, defender e explicar os textos que leem?

Ao alcançar o Nível Médio da educação básica, o aluno precisa ter desenvolvido algumas capacidades que lhe permitam ter conhecimento de diversos gêneros textuais e posicionar-se ideologicamente sobre os conteúdos inerentes a eles. Porém, apesar de a leitura ser um ato que se realiza frequentemente fora da escola, os alunos não conseguem, muitas vezes, suprir a necessidade de compreender, interpretar e reter o conteúdo dos textos lidos. Isso porque a leitura é, em um primeiro momento, um processo de representação que, por meio da visão, ressignifica os símbolos linguísticos visualizados (LEFFA, 1996), consistindo, posteriormente, num modo específico de interação e, portanto, numa prática social (MOITA LOPES, 1996), que nem sempre cumpre com essa função extrapolando a atmosfera escolar.

Outro fato agravante é que o desenvolvimento dessa habilidade é marcado por equívocos, desde a fase inicial do desenvolvimento na escola. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

é preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a consequência natural dessa ação (...) É preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam (...). Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. (BRASIL, 1997, p. 55 e 57)

Todavia, na escola, essa capacidade de contextualizar socioculturalmente os textos oferecidos à leitura não depende de quem lê, mas

Jornalista formado pela Faculdade Cásper Líbero, onde leciona História da Comunicação, Design Gráfico e Jornalismo em Revistas.”

<http://www.gazetadopovo.com.br/cadernog/conteudo.phtml?tl=1&id=857617&tit=Nunca-se-leu-tanto-quanto-hoje>

da mediação que é feita para o alcance da reflexão. Neste sentido, para haver uma boa leitura, isto é, uma boa compreensão e interpretação, são necessárias inferências, analogias entre o que está sendo lido e o que já se sabe sobre o assunto, para o preenchimento das lacunas que o texto traz.

Uma das dificuldades da realização da leitura na escola está no fato de que, como cada aluno tem um conhecimento distinto, há leituras distintas na escola. Obviamente, o sentido do texto não existe por si só, mas é atribuído pelo leitor no ato de ler, a partir do sentido que sua experiência e conhecimento prévio do assunto lhe permitem. Assim, estabelece-se a ideia de que ler é dialogar com o texto e não apenas decodificar de letras.

Menegassi (1995) explica que o processo de leitura pode ser dividido em quatro etapas que se inter-relacionam: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Uma fase não existe sem a outra. Se não se decodifica não se pode compreender; se não há compreensão, não há interpretação e conseqüentemente não há a retenção do que foi lido. Além disso, para que um leitor atinja a maturidade necessária para reter o lido, é necessária a orientação de um professor que conheça o processo de leitura, ainda que não possa explicitá-lo. Para o autor (1995, p. 87), a decodificação diz respeito ao reconhecimento do material linguístico e de seu significado. Já a compreensão consiste no processo mental de estabelecer relação daquilo que é lido com algo já conhecido. Isso só ocorre “ se houver afinidade entre o leitor e o texto; se houver uma intenção de ler, a fim de atingir um determinado objetivo.” (Menegassi; Calciolari, 2002)

Para a interpretação, é fundamental que se tenha compreendido para atribuir um significado maior e individual a toda sequência de ideias do texto. Já a retenção diz respeito à avaliação e comparação do que foi lido, mediante a interpretação, para se aplicar em outros contextos.

Dell’Isola (1996) define três enfoques de leitura que se complementam: a leitura como habilidade fundante do ser humano (como habilidade inerente à constituição do ser); a leitura como prática social (atividade inevitável a quem está inserido num meio interlocutivo); a leitura como ato de co-produção do texto. Sobre esta última, a autora considera que

o texto é enunciação projetada pelo autor, continuada ad infinitum e perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro (...) Através do processo de interação sujeito/linguagem gerado pela leitura, o leitor será co-produtor do texto, completando-o com sua bagagem histórico-cultural . (p.73)

Isso significa que o sentido do texto é atribuído a partir da perspectiva do leitor e dos fatores pragmáticos envolvidos num diálogo contínuo entre ele e o texto. Sem isso, o leitor fica num nível superficial de leitura, incapaz de co-produzir, ou seja, superar esse processo de cuja produção semântica textual o professor participa tanto quanto o aluno e o próprio texto, todos na mesma proporção, em um diálogo flexível e polissêmico.

Independente de como se focalize o ler, é imprescindível a existência de três elementos: texto, autor e leitor. Entende-se, desta forma, o texto como uma produção que veicula certo significado por meio de significantes e que a atribuição de sentido só se completa a partir da leitura do outro. Nota-se o caráter complexo da unidade textual, que instaura uma relação interlocutiva dependente de um contexto e de outros textos, ou seja, “o sujeito leitor (assim como o texto) se constrói em um contexto social. Ao se expressar, o autor do texto revela marcas de sua individualidade, produto de suas características psicológicas e socioculturais” (DELL`ISOLA, 1996 p. 72).

Na leitura, há uma interação constante entre sujeito e linguagem, em detrimento das lacunas do texto que o leitor precisa preencher, tornando-se co-produtor. A compreensão ocorre a partir das inferências efetuadas. Neste sentido, ele passa a interagir com a matéria linguística escrita e é impossível desconsiderar o meio sócio-cultural e a formação histórico-ideológica do indivíduo. Assim, “é necessário compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos ao texto” (BRASIL, 1997, p. 57)

Para Mendonça (2001 p. 54), a língua é uma atividade que constitui os sujeitos e constitui-se por eles por meio da historicidade deles, de forma que

interpretar um texto é investigar não só seu conteúdo - estar atento a sua “semântica” -, mas refletir sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem esse texto e que o fazem ser aquilo que é, aspectos que o fazem estar emerso em um processo histórico, sendo constituído por “realidades” e constituindo outras. Em consequência, é necessário atentar para a *polissemia* do discurso: as suas

condições de produção que lhe restringem os sentidos (isto é, só é possível dizer ou ler algumas coisas em determinados contextos), e, ao mesmo tempo, ampliam suas possibilidades, porque os sujeitos e os contextos sociais em que se inserem são heterogêneos. Isso quer dizer que, ao internalizar a palavra do outro e lançar uma *contrapalavra* (nesse caso: ao produzir uma interpretação do texto), o sujeito está produzindo, necessariamente, uma nova palavra.

Portanto, a interpretação implica uma abertura para novos conhecimentos, que serão adquiridos pela interação dos sujeitos com os textos e com os conhecimentos já adquiridos. Ainda, ao refletir sobre os aspectos pragmáticos, ocorre um processo analógico entre a realidade e a escrita, o que torna o produto verbal mais concreto. Subsequente a isso, observam-se as várias interpretações decorrentes do dialogismo “texto-sujeitos”.

Cagliari (1994) considera que, embora a leitura não seja uma das atividades mais desenvolvidas em algumas escolas, é o melhor que se pode oferecer aos alunos, pois é a extensão da escola na vida das pessoas, ou seja, a maior instância de letramento. Essa afirmação corrobora, portanto, uns dos motivos geradores dessa pesquisa, já que acredito na falha que há na leitura mal mediada de textos televisivos, ou de mídia online em casa.

Isso porque os responsáveis acreditam que a função de mediação é da escola, restringindo, ainda, a leitura às aulas de Língua Portuguesa (à literatura e ao noticiário), quando na verdade a leitura é necessária em todas as matérias e em todas as esferas sociais; é preciso ensinar, portanto, o português que outras disciplinas utilizam. “Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver” (CAGLIARI, 1994, p. 149). A leitura é o elo do indivíduo com a cultura, já que, ao contrário da escrita, que exterioriza o conhecimento, a leitura permite sua interiorização e assimilação.

Assim, diferentes pessoas, ao lerem um mesmo texto, apresentarão diferentes leituras, diferentes compreensões, uma vez que cabe a cada leitor “empregar uma série de estratégias para avaliar e controlar a própria compreensão” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 24). Essas estratégias podem ser classificadas em estratégias de seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção e verificação. Dessa forma, os autores apontam que

ao ler o texto, o leitor seleciona o que lhe convém, pois nem tudo o que está escrito é igualmente útil. Escolhem-se alguns dados, chamados relevantes, e desprezam-se outros, que são desnecessários para a consecução do objetivo a ser atingido (op. cit. p. 24)

Enquanto a perspectiva do texto centraliza-se nas informações intratextuais e a perspectiva do leitor nas extratextuais, a concepção interacionista de leitura parte do pressuposto de que a equivalência entre esses dois pólos (texto e leitor) pode ser relevante e válida. Por isso, “o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se acessível mediante o processo de interação entre o leitor e o texto” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 28).

Sobre isso, conforme a pesquisa de Ribeiro da Silva (2004) realizada com alunos do Ensino Médio, é observável e comprovado que “se aos alunos forem oferecidas condições de ler e interpretar textos apenas decodificando, eles apresentam tendência a se tornarem passivos e receptivos àquilo a que são apresentados, deixando de perceber o texto como gerador de interação”. O autor preocupa-se com a reação dos alunos frente à apresentação de questões referentes ao texto, visto que eles já estão acostumados com questões de apenas reconhecimento linguístico, fornecidas pelos professores de língua materna.

Acredita-se, então, que, tanto o texto quanto o leitor são sujeitos de um processo de interação por meio da linguagem e ambos merecem relevância no processo de construção da compreensão textual. Assim, o leitor, por meio das informações contidas no texto e de seus conhecimentos prévios, é capaz de criar pontes de sentido. Portanto, ao ler, de acordo com Menegassi; Ângelo, “o sujeito-leitor constrói um ‘outro’ texto, produto de sua história de vida, de seu repertório de experiências, dos seus conhecimentos, sempre a partir da interação com o texto” (2005 p. 32).

Assim, ela me parece ser a mais adequada para ser trabalhada em sala de aula se não for vista apenas como uma atividade mental, mas, também, como uma prática social. Assim, em uma situação escolar, a tríade aluno (leitor), professor (mediador) e texto desencadeia um processo interacional, que levará à compreensão e à interpretação textual, contribuindo para a formação de leitores competentes.

Entende-se que a leitura de um artigo de opinião, por exemplo, veiculado na esfera jornalística, tem uma recepção diferente da que teria se fosse veiculado em uma esfera religiosa. Essa é a visão que corrobora o conceito de letramentos múltiplos com os quais os jovens precisam estar em contato para que se formem cidadãos. Infelizmente, eles nem sempre têm tempo de compreender o texto, já que esse é muitas vezes explicado pelo professor, por razões como falta de tempo e pressão de vencer todos os conteúdos.

Assim, a leitura, no caso do gênero notícia, se trabalhada por meio do diálogo que propicia a interação e a formação da cidadania, desencadeará o letramento midiático também quando esse aluno for ler e reler¹⁴ o texto que será escrito para determinado meio de circulação.

A atividade de leitura é de extrema importância, já que o fluxo de informação ocorre por meio de notícia com as quais os alunos tem contato em casa o tempo todo. Assim o professor precisa mediar o rol de informações, não entendendo esse texto como fonte de informação dele mesmo, mas de uma esfera e de uma ideologia que pretende solidificar a recepção tal como está impregnada valores e juízos por meio da TV, rádio, internet.

Portanto, a leitura, para esta pesquisa, é um conceito que agrega o visual verbal, o visual não verbal e, acima de tudo, a parte não visual, que por se constituir de ideologia submersa na parte verbal, faz do texto um objeto que precisa ser ensinado para ser lido e, posteriormente, escrito. A próxima, seção, por isso, aborda a parte da produção textual escrita e sua função para o letramento, que se inicia, inevitavelmente na recepção dos textos.

1. 2.3- A Produção Textual e a sua função para o letramento

A escrita foi desenvolvida pelos seres humanos como forma de comunicação verbal, constituindo, portanto, “algo tão importante na história que, para alguns, só existe história quando existe escrita...”(NEVES, 2003, p. 108). Se, no cômputo individual, ela é um processo elaborado e adquirido enquanto prática superior cerebral, no tocante ao seu caráter coletivo, a escrita

¹⁴ A leitura no processo de reescrita será abordada na próxima subseção.

é objeto social conquistado e adaptado historicamente contribuinte fundamental de grandes avanços, já que representa a concretude de ideias e memórias. Por isso, é instrumento e objeto de ensino.

Porém, no que diz respeito ao ensino e à prática de letramento em relação à escrita na escola, existem problemas referentes ao conceito que se tem sobre a internalização dessa “tecnologia”. Não há dúvidas de que o processo de aquisição de escrita é primordial e apresenta falhas muitas vezes, mas os problemas são evidentemente mais preocupantes no que diz respeito ao seu desenvolvimento. Sobre isso, Sercundes (2001) afirma haver três concepções observáveis em práticas discentes: escrita como dom; escrita como consequência; escrita como trabalho.

Ao conceber a escrita como dom, o professor não considera o processo pelo qual o aluno deve passar para escrever, não relaciona a produção com o trabalho pedagógico já desenvolvido ou a desenvolver. Geralmente, o “exercício de criar” textos se faz por competição, para repor uma aula ou qualquer preenchimento de tempo, no qual o aluno não é orientado e não há proposta de diálogo. A autora afirma que, para essa concepção,

é necessário simplesmente ter um título, um tema e os alunos escrevem [...], praticamente não há atividade prévia para se iniciar um trabalho de produção. É uma concepção hoje ausente, só ocorrendo para ocupar um espaço de tempo e manter a disciplina, quando há adiantamento de aulas ou substituições. (p. 95)

A escrita como consequência tem por característica a homogeneização do saber, que não valoriza o conhecimento prévio de cada indivíduo. Geralmente, nessa concepção de escrita, a produção é proposta a partir de alguma outra atividade, no intuito de avaliar o conhecimento do aluno sobre o tema, por exemplo, uma visita a um museu. Na ilusão de promover a escrita como trabalho, os professores utilizam as atividades como pretexto para redigir um texto, sem dar tempo para a maturação do assunto; algumas vezes, a produção é precedida de leituras de outros textos, diálogo curto e interpretação.

Na verdade, a escrita como trabalho é muito mais que isso, já que deve ser precedida de outras atividades que constituem um processo contínuo

de aprendizagem. A partir de um diálogo, oportunizado conscientemente pelo professor, se constrói o conhecimento em função da interação, que ocorre naturalmente entre professor-aluno-texto. Percebe-se novamente a relevância do dialogismo no processo de interação, já que sem ele não haveria comunicação entre os envolvidos. Sem troca de informações, a escrita não se desenvolve. O texto não é considerado pronto, pois seu sentido se faz a partir de inferências, ou seja, é no ato de leitura que o significante ganha significado e se completa, já que ler, enquanto processo completo é trazer para o texto os conhecimentos que já foram retidos para uma nova interpretação. Por esse motivo, o texto é visto, nessa concepção, como passível de mudanças e não como mero trabalho avaliativo.

Nesta perspectiva de produção textual, é possível a realização da reescrita para que o aluno tenha a oportunidade de rever o que não usou adequadamente no seu texto. Avalia-se tanto o conteúdo quanto a forma, de maneira que ambos são valorizados, assim como a subjetividade do escritor. “Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 1997 p. 83), ou seja, conhecimento prévio. Isso ocorre de maneira semelhante a uma atualização de conhecimento que, a cada momento cresce e se desenvolve mais.

A principal característica dessa concepção é a de ser uma atividade precedida por outras, fazendo um elo num processo contínuo de aprendizagem, visando à construção do conhecimento a partir do que o aluno precisa para desenvolver a habilidade (SERCUNDES, 1997). Por isso, a primeira etapa do processo é o planejamento da escrita. De acordo com Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), conceber a escrita como trabalho é entender que a linguagem é fundamental na interação entre sujeitos e que a transposição dessa interação na escrita é um trabalho que envolve tanto o planejar, quanto a própria escrita, leitura e revisão de um texto para reescrita.

Isso implica que o trabalho de escrita, nessa perspectiva, precisa indicar o tema (o que dizer), finalidade (por que dizer), o outro (para quem dizer), gênero (como dizer), meio social (meio de circulação do texto). Como afirma Evangelista (1998, p.121), “(...) ninguém escreve bem sem ter o que dizer, sem saber alguma coisa sobre o assunto que deverá tratar”. Assim, “ter o que dizer, apesar de tudo, ainda é a chave” (PEREIRA, 2004, p. 105).

Cada gênero ocupa diferentes funções na esfera em que está inserido e a atividade de leitura é imprescindível para esse reconhecimento. Sobre as possíveis esferas sociais Evangelista (1998, p.119) explica que

as diferentes atividades de leitura podem ser uma maneira interessante e produtiva de o aluno perceber o funcionamento dos textos. No entanto, é preciso que o professor tenha clareza de que essas atividades e o estudo de textos deslocados de situações comunicativas, por si só, não garantem o aprendizado da escrita. Para que o aluno aprenda a escrever, é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes e variadas.

Como se observa, o trabalho de escrita é realizado gradativamente por meio de atividades que se constroem num processo, isto é, não ocorre um mero exercício de redação do texto. Os procedimentos de uma concepção de escrita como trabalho não ocorrem numa aula apenas, em virtude da necessidade de o aluno ter “atividades sistematizadas” (EVANGELISTA, 1998, p. 120). Vigotski (1988) denomina sedimentação o tempo de preparação para uma escrita efetiva, que consiste na ação de sedimentar um conhecimento que está em processo de apropriação.

Conforme Pereira (2004), a escrita é um processo que exige consciência, para tornar-se um exercício constante. A revisão, uma das últimas etapas do trabalho proposto pela seção de produção, faz parte desse processo consciente e precede a reescrita. Reescrever um texto é ter oportunidade de aprender com o que está inadequado.

Na seção de produção, a proposta de escrita em grupo é muito relevante, haja vista que os sujeitos constituem-se nos processos interacionais dos quais participam (GERALDI, 1996). A partir de um diálogo entre sujeitos, se constrói o conhecimento, em função da interação, que ocorre naturalmente. Sem troca de informações, a escrita não se desenvolve. Como assegura Geraldi (1997), a produção de textos tem um caráter extremamente interlocutório, fato que também contribui para a caracterização da escrita como trabalho.

Em suma, a proposta de produção se caracteriza enquanto escrita como trabalho por atender respectivamente a:

- Apresentação de um comando de produção conciso, delineando de forma concreta o que o aluno precisa fazer;
- Comparação e abordagem de textos em função da sua finalidade e do outro para quem se direciona;
- Realização de vários exercícios de escrita, bem como conhecimento teórico para a apropriação do gênero paulatinamente:
 - Exercícios de escrita para a compreensão dos textos lidos;
 - Explanação da constituição do gênero
 - Escrita de um primeiro texto
 - Exemplificação do gênero
 - Escrita do segundo texto coletivo
 - Revisão e refação da escrita, bem como a avaliação do trabalho conjunto.

Pela relevância de todas essas etapas, a escrita como trabalho, concebe o aluno como “produtor ativo de textos” (GERALDI, 1997 p. 22), que precisa planejar, ler, reler, refazer seu texto, tendo em vista o real desenvolvimento da escrita e a finalidade de possibilitar uma comunicação melhor. É nesse sentido, que se busca não desconsiderar os erros dos textos dos alunos; pelo contrário, os erros devem ser vistos como parte do processo de aprendizado, como temas de reflexão e de superação, no momento de reescrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a finalidade da produção de textos é tornar o aluno capaz de “produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p.65), mas não deve ser vista como um exercício, já que a escola é o lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo algum. Além disso, segundo o documento, os interesses dos alunos contam muito para a decisão de planejar o que será ensinado, a maneira como se trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura.

A atividade de produção necessita apresentar um objetivo aparente, que vá além do mero preenchimento da folha de papel em branco; é vital que essa atividade consista em um trabalho dialógico, no qual o escritor dirige-se ao leitor (mesmo que imaginário) para expor suas ideias e receber uma contrapalavra o que corrobora o que Geraldi (1984) menciona sobre a

produção de textos ter um caráter extremamente interlocutório.

De acordo com Bunzen (2004), um fato que evidencia a artificialidade da escrita é a utilização de manuais de redação no Ensino Médio, os quais entendem a escrita como algo que é possível fazer bem, desde que se desenvolva na esfera escolar. Em sua pesquisa, o autor analisa as crenças e valores sobre a escrita veiculados nos manuais de Ensino Médio, concluindo seu direcionamento metodológico está em conflito com as concepções de escrita, geralmente mostradas na carta de apresentação. Evidencia-se nesses manuais um desconhecimento do “modelo” ideal para abordar as práticas de letramentos não escolares.

Na maioria das vezes, os manuais incentivam uma visão de escrita mecânica e autônoma (STREET, 1984), visto que dispõem de um conceito de representação social da escrita em que o aluno é um “sujeito incapaz de escrever” (BUZEN, 2004, p.31). Esse rótulo é transposto para a postura do professor, que se coloca como avaliador do que é certo ou errado e não como leitor interlocutor.

Quando se coloca nessa função, corrige a forma do texto (erros ortográficos, gramaticais etc.), preocupando-se em “higienizá-lo” (MENDONÇA, 2001p. 251). Se o aluno não encontra no professor – seu inevitável interlocutor no ambiente escolar - alguém que possa receber o seu texto para co-produzi-lo e ajudar no processo de escrita, há o silenciamento do sujeito/autor e do seu próprio texto. Esse fechamento ocorre, mesmo quando o professor é visto claramente como alguém para quem se escreve, pois é autoridade e exerce influência sobre as produções dos alunos. A partir da interferência do professor, o sentido atribuído pelo aluno à sua própria escrita é afetado. É nesse sentido que a releitura tem papel protagonista no processo de escrita. Quando o escritor se coloca no lugar do outro para ler seu próprio texto, a possibilidade de poder reconhecer as falhas sem mudar o sentido real do texto é maior.

Sobre isso, Garcez (1998) explicita

que a releitura é um procedimento recorrente, ela é o tecido de fundo sobre o qual toda a ação de comentário e aperfeiçoamento do texto se realiza. É o primeiro gesto em direção à responsividade, no sentido que Bakhtin dá a esse termo. (p. 112).

O professor, ao propor a releitura, cumpre o verdadeiro papel interacionista, já que, se o aluno for capaz de reconhecer os problemas de sua produção, poderá desenvolver, paulatinamente, a autonomia necessária para solucioná-los. O professor abandona, dessa forma, a função ultrapassada de ser apenas um corretor de textos e pode vir a ser co-produtor, atingindo um caráter “mobilizador, encorajador impulsionador e construtor muito claro” (GARCEZ, 1998, P. 159).

No entanto, outro problema em relação à produção textual se evidencia quando os professores se deparam com a pressão sobre a postura e concepção de escrita dos segmentos pedagógicos ao qual estão subordinados: a escolha por evitar práticas de redação. Embora Cagliari (1994) afirme que o ensino da Língua Materna tem sido fortemente dirigido para a escrita, não consigo vislumbrar produção de texto em fluxo necessário para a apropriação de requisitos básicos para o desenvolvimento dessa prática no Ensino Fundamental. Pode ser que isso se deva ao fato de o mediador não dominar os gêneros e não saber como descrevê-los para, então, ensiná-los. Outro possível motivo diz respeito à facilitação do trabalho e a falta de visão sobre o aproveitamento da produção do aluno para o ensino dos outros conteúdos.

Se a máxima “só se aprende fazendo” for verdadeira, a preocupação precisa ser redobrada em relação às práticas de produção textual na escola. Bom seria se os problemas concernentes à escrita escolar fossem tão somente a focalização na construção composicional do texto e na higienização gramatical, por parte do mediador, pois esses aspectos estariam sendo aprendidos e não precisaríamos, no Ensino Médio – momento de desenvolvimento proficiente de escrita – ensinar noções básicas de sua aquisição.

1.2.4 Sobre a artificialidade no trabalho com gêneros

A abertura desta subseção ocorre em função da necessidade de explicar o sentido da palavra artificialidade, diversas vezes mencionada nas seções anteriores, mas que merece uma reflexão, para que se mantenha o

foco e para que não haja contradições. O termo “*artificialidade*” no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009) está definido como aquilo que tem a qualidade de ser *artificial* e, por sua vez, diz respeito àquilo que é *não natural*.

Preocupa-me a consideração do que pode ser considerado natural no processo de aprendizado, porque se o princípio de artificialidade for sobretudo o que não ocorre naturalmente, então, praticamente tudo o que ocorre na esfera escolar será considerado artificial como a escrita de cartas que jamais serão entregues aos seus destinatários; notícias que nunca serão publicadas em jornais; textos instrucionais que jamais serão publicados em reportagens reais. De fato, isso não é realmente relevante. O problema maior é a concepção dos próprios educadores de que a dita artificialidade seria extremamente maléfica para o ensino.

Vem daí a preocupação de muitos pesquisadores em desenvolver e analisar estratégias para “combater” a artificialidade na escola. A título de exemplificação, menciono o trabalho de Paniago e Alvez Filho (2009, p. 96) que defende:

dentre as ações que podem ser implementadas para oferecer um ensino de produção de textos menos artificial, está, sem dúvida, a reescrita, que, se utilizada com regularidade, pode se revelar numa poderosa estratégia de ensino para o professor que objetiva aumentar a capacidade comunicativa de seus alunos.

Afirmações como essas são inquietantes, pois é importante observar que, embora seja imprescindível propiciar situações de produção textual com vistas à manifestação social concreta em contextos e esferas diferentes, não é possível mensurar o quanto a produção textual em sala de aula é real para o aluno. A reescrita, especialmente, consiste em exercícios de reflexão sobre o uso de palavras, formulação de orações, preenchimento de lacunas, fato que não corresponde à forma natural com a qual me deparo cotidianamente. Mesmo que o comando de produção delimite um interlocutor externo à sala de aula, o avaliador é o professor e é de consciência do aluno que o sistema escolar o fez escrever aquele texto por motivos pedagógicos.

É claro que a artificialidade é inerente ao processo de aprendizagem e que é impossível a escrita de um texto na escola ser mais natural/menos artificial quando se determina um interlocutor, ou quando se escreve para um

amigo, ou quando há um meio de circulação claro, tendo em vista a complexidade de abstração desse processo pelo indivíduo assujeitado a ele. A tecnologia da escrita só é natural quando a necessidade parte da vontade do cidadão, na sua casa, na igreja, no seu trabalho, para expressar seu ponto de vista, relatar um fato, por meio de um gênero textual adequado à situação comunicativa.

Sob essa perspectiva, o aspecto realmente merecedor das atenções, tanto de professores quanto de pesquisadores preocupados com a mediação, é o comportamento que o aluno terá enquanto escritor e leitor de textos fora da escola. Esse resultado é invisível nos bancos escolares, temporalmente deslocado e, por isso, não pode ser avaliado. A preocupação precisa estar na lida com a palavra, na credibilidade e na visibilidade que se tem dela, visto que a escrita é repleta de significados e intenções. Portanto, mais do que pensar no que se escreve artificialmente, é urgente refletir sobre o que é lido e escrito e sobre as intenções que se tem ao ler e escrever, mesmo quando a palavra é direcionada ao professor. Aliás, esse é um dos papéis que lhe cabe, conforme a lei.

Nesse ponto, retomo e assumo a ideia exposta nas palavras de Barbosa (2001, p. 3)

não podemos pensar em um total assujeitamento do sujeito falante ao contexto social. Ao contrário, se por um lado ele se submete, modifica-se para adequar-se à ordem social em que está inserido, por outro, também interfere e muda tal contexto. Trata-se de uma relação que constitui e é constituída, uma vez que a linguagem não é sistema fixo e abstrato, por isso permite ao sujeito falante abrir fissuras, construir outros sentidos, romper o cerco do sentido já dado.

Essa perspectiva de comunicação, diálogo e manifestação ideológica foi pontuada, precipuamente, por Bakhtin, na formulação do conceito de dialogismo em que se define a relação entre situação social e prática discursiva. Os estudiosos e aplicadores das teorias bakhtinianas consideram tal relação fundamental para que o diálogo ocorra, mas não necessariamente de forma real e imediata. Ela pode ocorrer em uma situação avaliativa, ou de reescrita, por exemplo. Isso porque a realidade discursiva propriamente dita está aquém do controle da escola e do professor.

Sobre isso, Sobral (2007, p. 107) observa que toda manifestação

ideológica se dá pela linguagem, mesmo que semiótica, e como esta

se acha imersa no mundo [...] não é uma instância que impõe suas categorias ao mundo, precisando, em vez disso, desse mundo para se constituir, ao tempo que também o constrói. [...] esses são processos que se dão na sociedade e na história, de forma natural.

Por isso, a artificialidade não se resume em definições de estratégias representativas para um diálogo ou manifestação ideológica, apenas. O lado realmente negativo da artificialidade está na ruptura, fragmentação ou ausência da reflexão sobre o entendimento do texto, a partir do seu contexto de produção.

Porém, tais constatações não têm caráter pessimista e reducionista. Ao contrário disso, acredito ser possível formar escritores e leitores competentes e letrados em várias modalidades dos segmentos sociais em que atua enquanto cidadão, tanto na leitura com focalização discursiva, quanto na produção de textos com focalização em capacidades de linguagem, por meio do contexto de produção.

CAPITULO 2 - A PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo destina-se a descrever os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa-ação, apresentando as justificativas e os objetivos da escolha dos procedimentos adotados no trabalho, e o percurso realizado na

análise dos dados. Antes, porém, é necessário explicar no que consiste uma pesquisa-ação.

De acordo com Tripp (2005 p. 450), esse tipo de pesquisa permite “compreender as situações, planejar melhoras eficazes e explicar resultados.” Por essa característica, a pesquisa-ação tornou-se uma ferramenta utilizada por pesquisadores que pretendem modificar práticas supostamente equivocadas. Segundo o autor, para que a ação se torne investigativa e, por conseguinte, se construa são imprescindíveis quatro etapas do fazer da pesquisa: agir, descrever, avaliar e planejar.

Nessa mesma perspectiva, Franco (2005 p. 487) confirma que a pesquisa-ação caminha

na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento.

A pesquisa-ação modifica, portanto, a prática do professor, tornando o resultado rico não só para o aluno, como também para o próprio pesquisador. É importante dizer que não houve ao certo uma escolha por esse tipo de pesquisa, já que o interesse por refletir e modificar a minha prática em sala de aula é algo natural que se impôs diante das necessidades encontradas. Por isso, acredito que diante do diagnóstico, que consiste em uma das fases da pesquisa ação, senti a necessidade de recorrer à construção de um modelo didático.

O modelo didático é uma ferramenta para o professor conhecer o objeto a ser ensinado, constituindo, assim, na parte de “agir para implantar a melhora planejada” (TRIPP, 2005, p.446). Não há como melhorar a prática do outro, quando esse se trata de um aluno, sem modificar a minha primeira, que sou professora dele. Por essa razão, é justificável a elaboração do modelo, já que é instrumento de apropriação por parte do professor sobre aquilo que ainda não está internalizado.

Após apropriadas as características e capacidades de ação do gênero notícia por meio do modelo didático, continuei agindo, porém, dessa vez, sobre os meus alunos, com a elaboração de atividades para que eles

compreendessem o gênero e o internalizassem. Para isso, os monitorei e os avaliei, podendo por à prova, também, a minha própria ação. Isso porque, ao investigar a apropriação do gênero por parte deles, foi possível ainda, ter um retorno da minha própria prática e planejar mudanças para o que também não deu certo. É essa a mais importante característica da pesquisa-ação: a avaliação contínua das práticas, como bem coloca Franco (2005, p. 18)

para a análise e avaliação das práticas, será necessário um trabalho contínuo para que os participantes se envolvam em auto-observação, observação de outros, refletindo sobre as transformações na realidade que as ações práticas produzem, reconstruindo suas percepções, construindo novas teorias sobre as práticas, trocando e analisando intersubjetivamente suas compreensões

Nesse sentido, a pesquisa ação que, neste trabalho, descrevo se constitui naturalmente de uma investigação da minha ação enquanto professora de redação que se incomoda com as práticas gerais de docência, mas, sobretudo, com a prática que tenho desenvolvido. Para iniciar essa descrição, a seção a seguir aborda os percursos e as intenções desta pesquisa.

2.1. Justificativa e objetivos

Correndo o risco de ser interpretada como presunçosa, gostaria que esta pesquisa pudesse transcender o objetivo geral¹⁵ a que se propôs, contribuindo com os estudos da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, particularmente no que diz respeito ao trabalho com o gênero jornalístico notícia, no Ensino Médio. Para tanto, a partir da teoria observada nos documentos oficiais de Diretrizes, Parâmetros e Bases da Educação, considerei relevante diagnosticar o ponto em que os alunos se encontravam acerca dos conhecimentos referentes à escrita do gênero notícia apropriados pelos alunos do Nível Médio. Elaborei um modelo didático do gênero, e verifiquei sua funcionalidade social no ensino e condições de produção de sentido.

¹⁵ Compreender o processo de letramento ou multiletramento do gênero jornalístico notícia em alunos do Ensino Médio

De acordo com Dolz; Scheneuwly (2004) o modelo didático consiste numa análise preliminar que o professor faz de textos que serão objetos e instrumentos de aprendizagem dos alunos. Tem por objetivo, portanto, subsidiar a elaboração das atividades posteriores; daquilo que é possível ensinar acerca do gênero. Esse gênero que será ensinado em sala de aula terá, dessa forma, uma matriz advinda de um social real.

Essa matriz é, de fato, um conjunto de gêneros discursivos retirados de diferentes meios de circulação e esses são analisados, previamente no modelo para depois serem observados junto aos alunos em aula. A análise mencionada se pauta em níveis, características e capacidade de linguagem de cada texto. Há, primeiro, a descrição das características gerais do gênero, tais como: origem, história de abordagem em sociedade, sua forma composicional, seus possíveis estilos de linguagem e seu tema. Em seguida, para cada texto, é feito um levantamento sobre cada uma das três capacidades de linguagem: de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Dentro de cada nível de análise tem os aspectos a serem analisados, como no quadro, adaptado de Hilá (2011) a seguir:

<p>O contexto de produção / capacidade de ação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de que gênero textual? • Onde podemos encontrá-lo? • Quem o escreveu/falou? O emissor e seu papel social. • A quem? O interlocutor e seu papel social. • Quando? O momento psíquico e subjetivo. • Onde? Lugar psíquico institucional. • Para quê? Objetivo de interação.
<p>A organização textual/ capacidade discursiva: Tipos de seqüência dominantes Tipos de discursos dominantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plano global do texto – escolhas e ordem do conteúdo. • Sequência narrativa, descritiva, dialogada, descritiva de ações, explicativa, argumentativa. • Discurso implicado/autônomo
<p>Os aspectos-linguístico-discursivos/ capacidade linguístico-discursiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coesão textual • Conexão textual • Modalização

Esse levantamento subsidia a elaboração das atividades para os alunos, que consistem em ferramentas de leitura, paráfrase, decalque e autoria¹⁶, Para que a internalização ocorra é importante, portanto, que ele tenha esses quatro passos realizados de forma sistemática com a mediação do professor para o alcance do letramento.

Apesar de o letramento não estar restrito ao ambiente escolar, no Brasil, o período oficialmente dedicado à Educação Básica é geralmente entendido como o momento de aprender o que for necessário para se tornar um cidadão capaz de lidar com os desafios da vida social externa à escola. Isso significa que, para quem está em contato com as linguagens múltiplas cotidianas, é indispensável compreender, interpretar, e, acima de tudo, avaliar o conteúdo transmitido. Nessa perspectiva, ser letrado transcende a ideia de *entendimento*, configurando-se como *discernimento* acerca daquilo que se lê, ouve e vê.

A abordagem de textos jornalísticos na escola é particularmente pertinente, uma vez que sua recepção, ocorrida desde cedo no lar, raramente é acompanhada de reflexões sobre suas condições de produção e os objetivos do autor frente ao leitor. Portanto, cabe à escola a responsabilidade de orientar e promover o acesso ao conhecimento desses objetos culturais. Por isso, um dos pontos que defendo é que a sistematização autônoma não é prejudicial, nem contrária ao modelo ideológico de letramento (cf. capítulo 1). Ao contrário, é uma importante etapa desse processo e possui função relevante na formação de cidadãos. Assim, é papel da escola desenvolvê-la.

No 3º ano Ensino Médio, a preocupação com a aprovação no exame vestibular imprime ao ensino um viés nitidamente conteudista, em detrimento do caráter formativo. Por essa razão, tomei como sujeitos de pesquisa alunos dessa série, provenientes de uma escola particular da região Noroeste do Paraná. Tratava-se, especificamente, de uma realidade em que eu desejava interferir, uma vez que atuava como professora da turma.

¹⁶ A descrição minuciosa de cada tipo de atividade encontra-se no capítulo seguinte.

Em linhas gerais, os procedimentos metodológicos adotados foram: a) avaliação diagnóstica escrita do gênero notícia; b) leitura/reflexão sobre os elementos composicionais, linguísticos e temáticos característicos desse gênero; c) apresentação por meio de atividades de decalque, paráfrase e autoria; d) avaliação final.

Os textos produzidos pelos alunos foram analisados, após as aulas, em situações de avaliação formal e não formal apesar de contínuas; em seguida, foi traçado seu padrão de desenvolvimento e mecanismos de apropriação de capacidades de ação em eventos de letramento autônomos e ideológicos. O perfil dos sujeitos da pesquisa foi delineado a partir de informações fornecidas por eles, tais como: condições de práticas de letramento em outras esferas que não a escolar, concepção de escrita e reconhecimento de sua importância, entre outras.

A hipótese que eu buscava confirmar, após a aplicação dos instrumentos e o cruzamento dos resultados, referia-se ao papel do letramento autônomo no processo de letramento, como um todo. Parecia-me que a apropriação das condições de produção de um gênero textual propiciada pela sistematização autônoma, na escola, não se chocava com o letramento ideológico, mas poderia complementá-lo, contribuindo, portanto, para a formação de cidadãos letrados e críticos em função do que leem e escrevem. Em lugar de estabelecer procedimentos mutuamente exclusivos, eu buscava a complementaridade. Eu não desejava assumir uma posição dicotômica, que louva um aspecto em detrimento do outro, mas procurava um espaço de articulação entre ambos. Nisso consistiria minha ação.

2.2 Sujeitos de pesquisa: peculiaridades

Os alunos do terceiro ano do Ensino Médio do ano de 2011 foram escolhidos como sujeitos desta pesquisa, em função do desempenho sofrível que a turma anterior, formada em 2010, tivera na avaliação do gênero notícia, no vestibular. Após o resultado, os alunos declararam que não sabiam escrever o gênero textual e nunca o tinham estudado na escola. Retruquei, justificando que esse conteúdo não estava no programa da disciplina naquele semestre. Por isso, não havia sido feito nenhum trabalho acerca da notícia jornalística.

Contudo, decidi naquele momento que, com a turma de 2011, traria o conteúdo para ser trabalhado no 1º semestre.

Alunos pertencentes à classe média e média alta compunham essa turma de 49 estudantes na faixa etária entre 16 e 17 anos, que forneceram informações sobre o seu grau de letramento no gênero jornalístico e sua apreciação pela escrita de textos em geral. Para traçar o perfil desses sujeitos e suas peculiaridades, analiso algumas informações do resultado desse questionário, por meio das tabelas descritivas abaixo. As primeiras dizem respeito ao gosto e auto-avaliação sobre a capacidade de escrita desenvolvida:

Você gosta de produzir textos?	Freq.	%
SIM	18	36,7%
NÃO	2	4,1%
DEPENDE DO GÊNERO	29	59,2%
TOTAL OBS.	49	100%

Dentre os alunos que responderam ao questionário, apenas 2 afirmaram de fato que não gostam de escrever; 29 consideram que depende do gênero. No mesmo viés, sobre saber escrever, dos 49 entrevistados, quase 40% afirmaram que sim e 58% afirmaram que parcialmente.

Você considera que sabe escrever textos?	Freq.	%
SIM	19	38,8%
NÃO	2	4,1%
PARCIALMENTE	28	57,1%
TOTAL OBS.	49	100%

Qual é a importância do ensino da escrita pra você?	Freq.	%
NENHUMA	0	0,0%
É IMPORTANTE POR CAUSA DO VESTIBULAR	23	46,9%
É IMPORTANTE POR CAUSA DA LEITURA	4	8,2%
É IMPORTANTE POR CAUSA DA LEITURA E PRODUÇÃO EM AVALIAÇÕES	11	22,5%
É IMPORTANTE PORQUE A SOCIEDADE EXIGE QUE SE SAIBA LER E ESCREVER UMA NOTÍ	11	22,5%
TOTAL OBS.	49	100%

Os números demonstram que 96% dos alunos tem abertura para a escrita e, de uma forma ou de outra, vêem a prática de produção textual como realizável, o que é perfeitamente coerente, se observarmos a tabela a seguir, que indica a relevância do exercício da escrita, em virtude de aspectos tais como o vestibular; a avaliação escolar e a atuação social:

Os alunos têm consciência da importância da escrita e isso é demonstrado com 0% de indicação de “nenhuma” relevância. Em contrapartida, a artificialidade e a funcionalidade em prol do vestibular é marcada de forma evidente em 46,9 % dos alunos que, junto dos 22,5 % que indicaram a avaliação escolar como fator determinante de relevância, somam 69% daqueles que concebem a escrita como forma de vencer obstáculos da esfera escolar; ou etapas de ascensão de nível de instrução. No entanto, quando questionados sobre a diferença entre a escrita escolar e a escrita extra-escolar, os alunos, em sua maioria, responderam que a escrita que se aprende na escola não é usada fora dela. Isso revela que não há um conceito internalizado de escrita enquanto tecnologia, ou seja, o sistema semiótico como concebido por Kleiman (2009) é entendido apenas como reduzido à esfera escolar e conseqüentemente, o letramento também se restringe a ela.

2.3 O *corpus* de análise

A escolha do gênero notícia como *corpus* de análise desta pesquisa justifica-se por:

- a) ser esse um conteúdo do currículo do Ensino Médio previsto para o vestibular;
- b) o domínio dos mecanismos linguístico-discursivos da notícia ser pertinente para a reflexão sobre o uso da Língua Portuguesa;

- c) as práticas de letramento da esfera midiática jornalística serem precárias e marcadas pelo caráter tendencioso.

Apesar de o domínio da escrita da notícia, enquanto gênero jornalístico, não ser uma necessidade de todas as profissões, é de extrema importância que um aluno de Ensino Médio domine seus recursos enunciativo-discursivos, se for considerada a capacidade de ação relaciona a esse gênero. Assim, o foco que se assume sobre determinadas posições ideológicas ao redigir uma notícia é prenhe de camuflagem partidária de esferas dominantes imbricadas a circunstâncias discursivas. Ou seja, quando um sujeito se apropria dos mecanismos discursivos para escrever um gênero em sala de aula (evento de letramento autônomo), posteriormente em outro momento de sua vida (em casa, no shopping, num hotel), ao ler uma notícia, deparando-se com o mesmo mecanismo, poderá elaborar hipóteses interpretativas relacionadas às possíveis intenções do produtor daquele discurso, manifestando um letramento ideológico de domínio da escrita.

Essa importância em considerar o outro em toda manifestação discursiva é atestada pela teoria bakhtiniana na qual se acredita que a palavra em seu uso social e por considerar o outro “comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém” (2010 p. 115). Os pressupostos bakhtinianos que norteiam parte da teoria interacionista sociodiscursiva, junto aos vygotskianos, são bases epistemológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, confirmadoras de que a formação de um leitor na escola ocorre pela continuidade do trabalho com a escrita e a capacidade de atribuição de sentido ao texto proveniente de qualquer esfera discursiva. Cabe ao professor, então, oportunizar essa tarefa de desenvolver a reflexão acerca das características discursivas e linguísticas dos mais variados gêneros textuais. Em outras palavras, promover o letramento ideológico.

Além disso, segundo Vogel (2003), “a ausência de uma reflexão mais demorada e aprofundada a respeito do papel central exercido pelos meios de comunicação nas sociedades é um grande problema para a formação da cidadania”. Isso porque, especialmente em circunstâncias nas quais os indivíduos não têm um nível mínimo de letramento jornalístico, é imensurável o efeito que este suporte midiático causa na formação ideológica de seus

receptores. Fundamentado nos estudos de John B. Thompson¹⁷, o autor afirma ainda que uma das características centrais da política moderna é a administração da visibilidade.

Essa visibilidade envolve a construção de figuras públicas em um contexto de interação mediada entre determinados personagens e seu público, mas cuja visibilidade é *gerenciada* pela própria mídia ou equipes de relações públicas (...) e dificulta, por si mesma, o entendimento dessa questão por parte do cidadão. (grifo do autor, p.31).

Lidar com essa visibilidade e ensinar como fazer isso implica a discussão e trabalho com o texto jornalístico em sala de aula, desde seus elementos discursivos até seus elementos contextuais. A notícia, dentre os gêneros jornalísticos, é o de comum acesso às massas sociais, já que o interesse por um editorial, por exemplo, é remoto, uma vez que nesse tipo de texto está contida a opinião de um indivíduo, ou grupo. Entretanto, por conter características narratológicas, a notícia é geralmente entendida, em seu momento de recepção, como um discurso desprovido de ideologia, a ser apenas ouvida ou lida, o tempo todo, por meio dos mais diferentes tipos de letramentos multimeios e semióticos, tais como rádios, TV, internet, revistas, etc.

Onde você entra em contato com notícias?	Freq.	%
JORNAL IMPRESSO	5	10,2%
JORNAL TELEVISIVO	39	79,6%
INTERNETE	37	75,5%
REVISTAS	13	26,5%
RÁDIO	7	14,3%
TELEFONE	0	0,0%
AMIGOS	16	32,7%
PROFESSORES	23	46,9%
TOTAL OBS.	49	

Sobre a questão do suporte/veiculação do gênero notícia, 79,6% dos alunos afirmaram que a televisão é o instrumento que mais proporciona contato

¹⁷ **John B. Thompson** é um sociólogo e professor da Universidade de Cambridge. Seu objeto de estudo é a influência da mídia e da ideologia na formação das sociedades modernas. Sua publicação principal é o livro *Ideology and Mass Culture*, em 2000.

com os fatos ocorridos. Depois, a internet ocupa o segundo lugar, mostrando que 75,5% deles quase equiparam os referidos meios de circulação.

Os amigos, as revistas, o rádio e o jornal impresso aparecem, curiosamente, depois dos professores, considerados o terceiro portador mais importante de notícias para os alunos. Com 46,6%, a escola, representada pela imagem do professor, é um local de veiculação de notícia.

Sendo uma esfera em que a notícia circula, seja por pretexto ou por objeto de discussão dos conteúdos da aula, a escola tem, portanto, uma carga comprovada de responsabilidade em tratar esse gênero e ensinar sua leitura. Corroborando essa necessidade, a tabela abaixo representa o contato que os alunos têm com esse gênero em casa. Ao serem indagados sobre o acesso à notícias, 55% afirmaram ter contato rotineiro e 36,7% frequente.

Você tem contato com notícias em sua casa?	Freq.	%
SIM	27	55,1%
NÃO	1	2,0%
QUASE SEMPRE	18	36,7%
QUASE NUNCA	3	6,1%
TOTAL OBS.	49	100%

Ainda, em outros momentos, os alunos revelaram que costumam ter o acompanhamento dos pais quando tem contato com essas informações, ou pelo menos, se lembram de terem sido orientados a isso quando crianças:

Seus pais discutem sobre as notícias que assistem juntos?	Freq.	%
SEMPRE HÁ DISCUSSÕES	11	22,5%
NÃO HÁ E NUNCA HOUVE TEMPO PARA ISSO, MESMO QUANDO CRIANÇ	2	4,1%
SÓ QUANDO O ASSUNTO É POLÊMICO E ENVOLVE FORMAÇÃO HUMANA	23	46,9%
SEMPRE É DISCUTIDO O QUE SE ASSISTE DESDE QUANDO CRIANÇA	13	26,5%
TOTAL OBS.	49	100%

O fato de apenas 22% dos alunos terem afirmado que sempre há discussões com os pais sobre as notícias recebidas em casa me permitiu entender a relevância de analisar melhor o gênero em sala de aula, bem como o meio de circulação e seu contexto de produção geral. Mesmo os que afirmaram ter crescido com o acesso à prática de avaliação familiar sobre os discursos midiáticos ainda representam metade dos alunos, se a eles forem

agregados os que afirmaram ter essa prática, esporadicamente. Mais uma vez se confirma que é papel da escola trabalhar com o multiletramento.

Para discutir todos os aspectos ora pontuados na análise que será feita, foi preciso estabelecer categorias de análise, passo importante para cumprir os objetivos propostos, respondendo às perguntas da pesquisa geradoras de investigação. Assim, os procedimentos de análise são descritos com o intuito de esclarecer os caminhos percorridos em direção aos resultados. O quadro a seguir, resume os objetivos, categorias de análise e questões da pesquisa equivalentes a cada especificidade, empregadas no capítulo de análise:

Objetivos	Categorias de análise	Questões de Pesquisa
Diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio envolvidos na pesquisa, por meio de uma produção textual do gênero notícia.	As capacidades de linguagem: ação; discursiva; linguístico-discursivas propostas pela teoria sócio-interacionista por meios dos estudos do gênero.	Como ensinar a avaliar o discurso jornalístico em tão pouco tempo?
Propor ferramentas que auxiliem o processo de apropriação do gênero notícia, visando à análise e reflexão sobre os eixos do Ensino de Língua Portuguesa: leitura; escrita e análise linguística.	Apropriação e retenção do objeto e desenvolvimento das capacidades, após a aplicação das ferramentas elaboradas (leitura, paráfrase, decalque e autoria)	Como mediar a apropriação de um gênero de forma que não se priorize apenas a estrutura ou a gramática do texto? A apropriação de um gênero pelo aluno pode ser “perene”, persistindo mesmo após o vestibular?
Avaliar continuamente todas as fases envolvidas no processo de letramento relacionado à esfera jornalística	Modelos de letramento e foco no multiletramento e no letramento multissemiótico observados durante as produções e aulas.	É possível contribuir de forma concreta na formação de um aluno enquanto cidadão letrado?

Ao considerar o quadro acima, é importante reavivar a convicção que impulsiona esta pesquisa-ação: a de que um gênero textual (neste caso, a notícia), pode ser aprendido por meio de eventos de letramento de modelo autônomo, dentro do ambiente escolar. Sob esse ponto de vista, um gênero

pode ser ensinado e exercitado, com o auxílio de ferramentas que tratam o texto como objeto de estudo e de análise, ainda que de forma “artificial”. Dessa forma, os objetivos, categorias de análise e perguntas que me fizeram idealizar esta pesquisa serão retomados na seção de análise, a seguir.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISES DE DADOS: AS FERRAMENTAS E AS REFLEXÕES

Este capítulo tem por objetivo descrever e analisar a elaboração das ferramentas utilizadas para a apropriação os aspectos referentes ao gênero notícia, de acordo com os pressupostos do interacionismo social e do interacionismo sócio-discursivo. Como toda pesquisa-ação, esta compreende momentos destinados ao professor, seu idealizador e condutor, e aos alunos, seus sujeitos. Ao professor cabe a elaboração do diagnóstico e do modelo didático, além de uma avaliação contínua para identificar a necessidade de possíveis mudanças de rota. Dos alunos, espera-se o desenvolvimento de atividades que propiciem o letramento no gênero escolhido, nesse caso, a notícia.

As ferramentas/instrumentos/atividades elaborados a partir do diagnóstico apresentadas a seguir tiveram o intuito de trabalhar com a leitura de notícias, focalizando sua construção composicional, estilo e o tema. Encerrando o processo de sistematização, vem a atividade final, que me permitiu avaliar o grau de apropriação do gênero. A partir dessas atividades, ainda elaborei uma avaliação de leitura referente aos tópicos, que penso ser importante para a questão do letramento em relação à notícia. A seguir, descrevo passo-a-passo os pontos aqui resumidos.

3.1 – O modelo didático: a ação do professor sobre si mesmo

Dolz ; Schneuwly (2004) entendem o modelo didático como o resultado de uma descrição sempre provisória dos gêneros na perspectiva do ensino, já que sendo estas entidades relativamente estáveis (BAKHTIN, 2010), podem sofrer modificações. Para os autores, um modelo didático apóia-se sobre três princípios: (a) *o da legitimidade*, na medida em que se utiliza dos saberes legitimados pela esfera acadêmica; (b) *o da pertinência*, pois mobiliza os saberes pertinentes por conta dos objetivos e finalidades; (c) *o da solidarização*, porque cria um todo coerente em que os saberes integrados formam novos sentidos voltados agora para o ensino, distanciando-se do contexto teórico de onde vieram.

O modelo didático assim definido constitui-se por: conhecimentos de referência (a base para compreender o funcionamento do gênero); objetivos de ensino (de acordo com o contexto); capacidades observadas dos alunos (aquilo que já sabem). Os conhecimentos de referência são imprescindíveis para a eficiência do modelo, já que informações equivocadas acarretarão aprendizagem equivocada, por conta do comprometimento de conteúdo (BRONCKART, 2003). O trabalho de elaboração de um modelo didático é de fato uma pesquisa, um estudo realizado pelo professor, que, de acordo com Dolz; Schneuwly (2004) deve obedecer as seguintes etapas:

1. buscar um conjunto de textos autênticos e variados (por exemplo em relação ao suporte) do gênero;
2. conhecer o estado de arte sobre o gêneros por meio de pesquisas em obras de referência (artigos, teses, livros, enciclopédias, etc.);
3. levantar as características do contexto de produção do gênero, incluindo sua definição;
4. identificar o plano textual do texto (tipos de discurso e organização sequencial);
5. analisar os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal);
6. analisar os mecanismos linguístico- enunciativos;

A construção de um modelo didático demanda tempo de estudos pesquisas e é indispensável a qualquer profissional, no conhecimento sobre o qual atua. É de extrema importância que o professor conheça bem o gênero que pretende ensinar, bem como o estude de forma mais plena e cautelosa possível. Essa é, por sinal, uma característica da pesquisa-ação que, segundo Franco (2005 p. 11),

Não pode ser um processo aligeirado, superficial, com tempo marcado. A imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação. Considerá-la (a imprevisibilidade) significa estar aberto para reconstruções em processo, para retomadas de princípio, para re colocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados. A pressa é um pressuposto que não funciona na pesquisa-ação e se estiver presente conduz, quase que sempre, a atropelamentos no trato com o coletivo, passando a priorizar o produto, e tornando mais fácil a utilização de procedimentos estratégicos que vão descaracterizar a pesquisa.

Para dar continuidade à descrição da ação, descrevo na seção seguinte o modelo didático do gênero notícia, segundo a teoria. Ele constitui a primeira parte de ação desta investigação, pois é a execução de um planejamento para a melhora da ação docente (TRIPP, 2005) e se divide em duas partes: a primeira voltada para o estudo das características do gênero; a segunda, voltada para as capacidades dos alunos que desejo desenvolver.

3.1.1 Caracterização do gênero notícia

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), a notícia é um gênero textual que se enquadra no domínio social de memória e de documentação das experiências humanas, sendo desenvolvida na ordem discursiva do relatar. Essa característica também é corroborada pelos estudos do texto no viés jornalístico por Lage, que já em 1987 (p.16), definiu a notícia como “*o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante*” [grifos do autor]. Na sala de aula, esse gênero torna-se imprescindível tanto para o trabalho de leitura como de escrita, tendo em vista que se constitui em um dos vários tipos de enunciados específicos com o qual os alunos têm contato em sociedade.

Historicamente, o gênero textual notícia existe há muito tempo, antes mesmo da existência de seus portadores textuais ou meios de circulação atuais, como os jornais, revistas, rádio e televisão, internete (BARBOSA, 2001). Uma forma de manifestação do gênero é a transmissão oral. Na Idade Média, por exemplo, o clero e a nobreza eram os responsáveis pela transmissão das notícias oficiais. Entre os reinos, as notícias eram transmitidas via mensageiros, o que confirma o caráter social que lhe é inerente.

No Brasil, a imprensa só se implantou em 1808, início do século XIX, com a Gazeta do Rio de Janeiro. Inicialmente subordinada às ordens de publicação do império português, tornou-se independente apenas depois de 1821 pelo decreto de supressão da censura, mas com o objetivo de formar opiniões e não de informar (MEDINA, 1988).

A imprensa atendeu à necessidade de se tomar conhecimento rápido sobre o que ocorria em todo o país e, conforme Medina (1988, p.53) naquele momento, “a notícia empurra a opinião de grande parte das páginas do jornal”.

Para abordar cada aspecto do gênero notícia considero pertinente fazer, preliminarmente, algumas reflexões sobre o conceito de gênero discursivo, na perspectiva de Voloshinov/Bakhtin (1976, p.5), para quem “o discurso verbal é um evento social.” No manuscrito *Discurso na Vida, discurso na Arte*, visto que é nesse momento que os autores argumentam que todo discurso é fundamentado no extra-verbal e, conseqüentemente, permeado por uma situação pragmática que considera aspectos que o preenchem de sentido, gerado pelos interlocutores envolvidos nessa situação.

Assim, discurso, na perspectiva bakhtiniana, é uma manifestação verbal ou não, podendo ser escrita, falada ou gesticulada, que está “diretamente vinculada à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.” (Voloshinov/Bakhtin 1976, p. 4). No entanto, neste trabalho, o foco de estudo se mantém na manifestação verbal precisamente escrita. Isso porque, respaldo-me no viés de leitura que as teorias da Linguística Aplicada fizeram a partir do legado bakhtiniano, o que significa que os gêneros do discurso são, concomitantemente, meios e objetos de análise para o ensino.

Entendo, contudo, que, mesmo nessa dimensão, não se deve perder de vista que esses enunciados, que por serem pragmáticos, são concretos, não devem romper sua relação com o extraverbal para não dissolver sua significação, haja vista que

a característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 6).

Muito embora todo esse contexto pragmático necessário à compreensão seja social, é preciso que a expressão seja internalizada e compreendida individualmente, uma vez que “o enunciado concreto nasce, vive e morre no processo da interação social entre participantes da enunciação” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 6). Por isso, manifesta-se no externo para ser compreendido, mas a expressão é retida em cada ser que interage no processo. No capítulo 6, do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ao definir

expressão, Bakhtin/Voloshinov (2006) afirmam que, em detrimento de a ação de expressão ser interior e, simultaneamente, exterior ao indivíduo, há uma constituição do que expressa fora dela.

Sob essa ótica, ao solicitar réplica que exija a interação de um sujeito com o seu interior (ao discurso e a si) e com seu exterior (ao discurso e a si), instaura-se uma interação real, que permite interpretar e reter o esperado pela situação social. Dessa forma, confirma-se a idéia de que não é a atividade mental na escrita “que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 116).

A fundamentação nessa correspondência de elementos que interagem no processo dialógico demanda a compreensão dos aspectos constitutivos dos enunciados do gênero discursivo escrito.

A expressão gênero discursivo foi usada pela primeira vez no livro *Estética da Criação Verbal*, sendo definida como enunciados que

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2010, p.262)

Para o autor, os três aspectos constitutivos do gênero – conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão ligados para formar e atribuir sentido ao discurso implícito do enunciado, que pode variar conforme a esfera de circulação. Além disso, a situação que orienta esse discurso faz dele um gênero, porque há nesse texto características gerais que permitem perceber se se trata de um depoimento, uma carta ou um artigo de opinião. O que importa é que quem determina o gênero e suas características de produção é a esfera na qual ele é produzido. No caso do artigo de opinião, por exemplo, se produzido para ser publicado num site religioso, terá uma elaboração de enunciado. Já para uma revista de grande circulação nacional, terá outra.

Segundo o autor, os gêneros são ilimitados devido aos indeterminados campos de produção de enunciados. Além disso, como há uma heterogeneidade extrema, não há como estabelecer um estudo único para todos.

Cada um dos elementos constitutivos do gênero merece considerações específicas. O tema é definido por Bakhtin/Volochinov (2010, p.261) como reflexo de todas as “condições específicas e as finalidades de cada campo” de atividade humana, que se expressa por meio de um estilo e uma construção composicional. Dessa forma, além de ser flexível, renovável e dinâmico, ele é a pura expressão de uma situação histórica e social concreta.

Ainda em relação ao tema, é relevante o fato de que ele é indissociável da enunciação, tendo em vista toda a expressão que o permeia. O tema de um gênero é, portanto, aquilo que sustenta seu sentido. Este, por sua vez, só pode ser atribuído dentro d contexto.

Quanto ao estilo do gênero discursivo, seu segundo elemento constitutivo, Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal*, considera-o “indissociável de determinadas unidades temáticas”; afirma, ainda que “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolavelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (2010 p. 266). Isto significa que é a partir do tema que se escolhe o estilo e é a partir do estilo que se alcança a compreensão de um tema de qualquer enunciado imbricado nessa relação. Enfim, o estilo diz respeito às escolhas linguísticas e de estilo de escrita propriamente dito que se realiza em função de um interlocutor e de toda a situação comunicativa na qual emerge.

Se o tema e o estilo são quase sempre únicos e irrepetíveis para toda circunstância, não é possível considerar o mesmo sobre a construção composicional de um gênero, pois esta consiste no modo de organização social de um texto, isto é, a sua construção formal conhecida pelo grupo que o emprega em intenções verbais concretas. Assim, alguns gêneros determinados pela sociedade precisam ter sempre a forma externa parecida, caso contrário, descaracterizar-se-iam. Para ilustrar esses três elementos constituintes do gênero, tomo, a seguir, uma notícia veiculada online:

Bruno deixa hospital em BH e é levado para penitenciária¹⁸

Bruno foi submetido a exames e médicos diagnosticaram sinusite leve. O goleiro desmaiou em audiência em Ribeirão das Neves.

O goleiro Bruno foi liberado do Pronto-Socorro João XXIII, em Belo Horizonte, às 15h15 desta quarta-feira (6). Bruno foi submetido a vários exames e, segundo a Fundação Hospitalar de Minas Gerais (Fhemig), alguns deles indicaram uma leve sinusite – inflamação das vias aéreas no rosto. Mas, segundo a assessoria de imprensa da Fhemig, nada de mais grave foi detectado. Segundo a Fhemig, Bruno foi submetido a exames clínico, de pressão e de sangue, além de tomografia craniana e eletrocardiograma.

De acordo com a Secretaria Estadual de Defesa Social de Minas Gerais, Bruno é levado para a Penitenciária Nelson Hungria, em Contagem, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, onde deve ficar de repouso, segundo orientações médicas. O advogado de Ércio Quaresma, que defende o goleiro, disse nesta quarta-feira (6) que vai entrar com um pedido de prisão domiciliar para Bruno.

Segundo Quaresma, seu cliente tem passado mal, desmaiou duas vezes na frente dele e teve crise convulsiva. O advogado ainda disse que vai buscar o histórico médico de Bruno, já que ainda não sabe se o goleiro já tinha tido crises convulsivas.

A notícia acima se compõe pelos três elementos explicados anteriormente: construção composicional, estilo e tema. Entendendo-a como discurso, considero o fato de que se manifesta na esfera jornalística e tem por objetivo afirmar-se como verdadeira, sem argumentação alguma. Trata do desmaio do ex-goleiro do Flamengo em um uma penitenciária, na qual esteve detido por suspeita de ser o mandante do assassinato de Eliza Samudio, com a qual teve um filho.

Nessa perspectiva de gênero, a notícia tem uma construção composicional relativamente fixa, pois sempre será composta por título ou manchete, que no caso é “*Bruno deixa hospital em BH e é levado para penitenciária*”; o lide, “*Bruno foi submetido a exames e médicos diagnosticaram sinusite leve. O goleiro desmaiou em audiência em Ribeirão das Neves.*” e o corpo de texto, podendo esse variar sua paragrafação. Os elementos da construção composicional que compreendem os parágrafos são:

- a. personagem do fato principal: goleiro Bruno;
- b. fato (ou acontecimento): foi submetido a vários exames devido aos constantes desmaios depois de desmaiar em audiência;

¹⁸ <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2010/10> Acesso em 06/10/2010 16h12

- c. tempo do acontecimento: as 15:15 da quarta feira, 6;
- d. causa do acontecimento: por causa de inflamações nas vias aéreas no rosto.
- e. finalidade do acontecimento: detectar as causas dos desmaios e crises convulsivas que acometeram o goleiro.
- f. modo do acontecimento: Bruno desmaiou, foi levado à Fundação Hospitalar e submetido a exames.
- g. lugar do acontecimento: tudo ocorreu em Belo Horizonte.

Em princípio, observa-se que o *lide* traz o resumo da notícia como um todo: quem, onde, quando, como, para quê e por quê. Já o título informa aquilo que interessa ao leitor, o resumo do resumo, ou seja, o fato principal. Todos esses elementos são imprescindíveis para a compreensão do assunto, constituem sua construção.

O estilo utilizado em uma notícia depende dos interlocutores e do meio de circulação. Assim, uma revista de fofoca elaborará textos com marcas linguísticas próprias para um interlocutor que corresponda a esse perfil. O estilo de um texto consiste na “seleção de meios linguísticos” (FIORIN, 2007, p.62), isto é, escolha das palavras, estruturas sintáticas e sinais gráficos utilizados para escrever e expressar o que se pretende, com uma intenção maior: a de que o exposto seja entendido pelo interlocutor. Sobre isso, Bakhtin (2006, p. 118) afirma que

a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos de sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.

O gênero textual escrito, neste caso específico, a notícia, é orientado pela situação, elaboração e escolha de palavras que refletem a relação do locutor com as intenções ao noticiar, mesmo que essas estejam implícitas ou não sejam observáveis.

Na notícia sobre o desmaio do goleiro, publicada no site G1, há uma tentativa de alcançar objetividade na transmissão do fato, ou pelo menos um distanciamento de julgamento de valor. São estratégias empregadas para criar

o efeito de objetividade: o verbo delocutivo “dizer” e expressões introdutórias de falas a citação indireta e relato de discurso de autoridades (o advogado, a Secretaria Estadual de Defesa Social de Minas Gerais e a Fundação Hospitalar de Minas Gerais), que conferem credibilidade ao que está sendo lido. As falas são introduzidas pelos seguintes elementos linguísticos:

Advogado Aécio Quaresma	“de acordo”; “disse”; “segundo”
Secretaria de Defesa Social de Minas Gerais	“de acordo”
Fundação Hospitalar de Minas Gerais	“segundo”
Assessoria de imprensa da Fhemig	“segundo”

Há casos de gênero *notícia* em que o estilo linguístico recorre à citação direta, com o intuito de suscitar emoções do leitor, como piedade, confiança, desconfiança. É o caso do discurso direto na notícia abaixo, que traz, no último parágrafo, o discurso da enfermeira para conferir emoção ao fato de a criança ter sobrevivido.

Menor bebê prematuro que sobreviveu no país terá alta amanhã¹⁹

Uma história emocionante de vitória e avanço da ciência. Ana Júlia nasceu de seis meses, pesava menos de meio quilo. Hoje, com cinco meses ela tem o mesmo tamanho de um recém nascido.

Dois quilos duzentos e cinquenta gramas, 42 centímetros. Peso e medida de um recém nascido, mas Ana Júlia tem quase cinco meses. A menina nasceu em 28 de maio pesando apenas 365 gramas e medindo 27 centímetros.

Leila, a mãe, é hipertensa e a gravidez teve que ser interrompida com 24 semanas. Neste momento, uma luta pela vida começou. Pequenininha mas valente, Ana Júlia logo passou por uma cirurgia cardíaca.

Por mais de um mês Ana ficou respirando com ajuda de aparelhos e recebendo nutrientes através do soro. Quando começou a ser alimentada com leite eram poucas gotas, um mililitro, de 6 em 6 horas. “Em nenhum momento ela deu pra gente um indicio de que ela não viveria, ela sempre mostrou pra gente eu quero ficar e ela tá aí”, comenta Caroline Matioli Moraes, enfermeira.

Na citação, por meio de aspeamento também foi usada uma forma verbal declarativa, “comenta”, para concluir a inserção do discurso direto da enfermeira. A emoção conferida ao discurso direto de Caroline Matioli

¹⁹<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2010/10/> Acessado em 06/10/2010 14h12

é corroborada pelo emprego dos adjetivos e de locuções adjetivas no próprio *lide* “*uma história emocionante de vitória e avanço da ciência*”. A construção composicional é semelhante à notícia anterior, mas apresenta nuances próprias, ambas adequadas ao estilo do meio de circulação jornalístico. Sob a ótica bakhtiniana, o conteúdo de um enunciado é único e irrepetível. Assim, se dissociado de seu contexto de produção, seu sentido se perde, pois “na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente” (Voloshinov/Bakhtin 1976, p.4). Dessa forma, se a primeira notícia for lida em um contexto deslocado, por um interlocutor que desconheça o caso do goleiro, não ocorrerão inferências que poderiam ser feitas a partir das informações necessárias e, por conseguinte, o sentido será afetado. Já a segunda notícia, sobre o bebê recém-nascido, terá seu sentido preenchido, uma vez que explicita os detalhes mais relevantes do acontecimento, trazendo o contexto para o interior da notícia.

A notícia é, portanto, um gênero temporal, que traz o momento marcado em sua construção composicional por meio de aspectos linguísticos relacionados até mesmo, em alguns noticiários e jornais, ao horário em que o fato aconteceu. Isso significa que

o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006, p. 134).

Considerar o assunto em toda a “amplitude concreta” da enunciação é entender o gênero como a expressão de uma situação social e histórica concreta. No caso das notícias expostas acima, foi possível perceber que, embora distintas por conta do fato noticiado e de alguns aspectos linguísticos, ambas se caracterizam de fato como um gênero textual da esfera jornalística com tema, estilo e construção composicional determinados.

Sob esse viés, a teoria bakhtiniana dá suporte às capacidades comunicativas do trabalho com o texto. A notícia, enquanto gênero de plena circulação social pode ser compreendida e estudada para que o discurso que emana dela seja entendido de forma adequada por aqueles que, por meio dela, se informam e conhecem o mundo.

3.1.2. Capacidades a serem desenvolvidas nos alunos por meio do gênero notícia

A partir da ótica que prevê o trabalho com gênero em um cômputo completo de tema, construção composicional e estilo, é possível responder à pergunta: por que trabalhar com o gênero notícia em sala de aula? Em primeira instância, é preciso pensar no aspecto sócio-histórico, haja vista que o gênero textual é um elemento da cultura escrita que está em todo momento em recorrência nos vários setores da sociedade: entrevistas televisivas, cartazes em postos de saúde, escolas, faculdades, rodoviárias, bula de remédios, jornais, revistas, internet. Nesse sentido, compreende-se como justificativa do trabalho com o gênero a necessidade de formação de leitores e escritores de textos que estejam pautados em uma realidade concreta. É essa a função da instituição de ensino, como afirmam Hilla e Nascimento (2008): “um dos objetivos da escola é de um lado possibilitar a inserção de nossos alunos nas atividades de linguagem que envolvem práticas sociais de sua comunidade”.

Essa mesma ideia é defendida, como se sabe, pelos documentos oficiais da educação e foi colocada em evidência em várias pesquisas sobre o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula. O gênero é, enfim, um instrumento que contempla um trabalho completo, não se atendo à mera ênfase a algumas habilidades linguísticas. Nessa perspectiva, tendo delimitado a importância do gênero em geral, entendo que a notícia precisa ser ensinada em sala de aula, uma vez que é um texto que o aluno, enquanto sujeito social, precisará ler e até mesmo escrever, em diferentes situações de sua vida.

Nesse sentido, há necessidade de entender mais a fundo em que aspectos o professor deve nortear o trabalho com gênero em sala de aula. Para isso, o trabalho com o gênero deve ser subsidiado pelas competências linguístico-discursivas ou capacidades de linguagem que cada gênero pode desenvolver nos alunos.

Tendo em vista a necessidade de trabalhar com textos autênticos e variados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e no intuito de entender como as capacidades discursivas se dão na prática de trabalho com os gêneros, selecionei sete textos da esfera da mídia online. As notícias online se caracterizam como mais breves que uma notícia impressa, podendo ter

hipertextos em sua composição, imagens estáticas ou em movimento, vídeos que podem ter sido de reportagens de origem televisiva, ou até mesmo outras notícias. A escolha dos textos ocorreu mediante a consideração dos seguintes critérios:

- teor narrativo (elementos necessários para o relato da notícia estar completo);
- função comunicativa desempenhada;
- posição social diferenciada do emissor/escritor;
- conteúdos temáticos apresentados.

Assim, meu ponto de partida foi a concepção de Schneuwly, Dolz (2004, p. 74), já que para eles,

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

Corroborando a afirmativa de que ninguém ensina o que não sabe, é evidente que essas capacidades precisam ser apropriadas pelo professor muito antes de pensar em estratégias/ferramentas de apropriação para o aluno. Desse modo, a teoria sócio-interacionista do Grupo de Genebra propõe que o professor faça modelos didáticos, para serem utilizados como instrumento de conhecimento daquilo que ele precisa ensinar acerca do gênero.

Para isso, observo cada gênero em relação à capacidade de ação do aluno – futuro produtor – em um contexto de produção. Em seguida, analiso as categorias das capacidades discursivas que cada texto permite desenvolver. Por último, avalio as capacidades linguístico-discursivas que os textos (em anexo) abarcam.

A primeira capacidade observada – contexto de produção²⁰ – se constitui pelos seguintes aspectos²¹:

²⁰ O contexto de produção pode ser definido como um “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”, que também pode ser chamado de capacidade de ação (BRONCKART, 1999, p. 93)

²¹ Pautados em Bronckart (1999)

- **Quem produz a notícia:** A notícia jornalística é produzida por redatores especializados em relatar situações do mundo em um contexto específico. Contudo, esse locutor/escritor/ redator/jornalista não se manifesta em primeira pessoa em seu discurso, embora seja impossível que um texto apresente, em seu teor, imparcialidade sobre os fatos noticiados. Dessa forma, quem produz a notícia deve evitar emitir juízo de valor sobre os fatos, limitando-se a relatá-los aos leitores/ telespectadores²².
- **Para quem a notícia é escrita:** embora a função social dos interlocutores não seja marcada, tendo em vista que a notícia é um gênero aberto ao público, há, sim, uma visão do público do jornal para quem se escreve. Isso porque, uma notícia escrita para uma coluna de esportes, por exemplo, não será procurada por pessoas que não se interessem pelo assunto. Nessa perspectiva, o interlocutor ou destinatário virtual também são definidos socialmente ou institucionalmente. Nesse sentido, a situação de produção exige que o produtor determine sua linguagem escrita, mediante seu interlocutor potencial. Geralmente, os destinatários são desconhecidos, mas pertencem a um grupo específico, com gostos específicos.
- **Para que a notícia é escrita:** a notícia é um dos gêneros com sua função social e finalidade bem marcadas. Ela é escrita para que um grande número de pessoas em uma sociedade possa ter acesso a informações que podem vir a ter reflexos em seu modo de vida. Independentemente disso, uma notícia pode não ter serventia para alguns e ser muito importante para outros. Isso depende do foco de interesse do público alvo que decidirá, de fato, o grau de importância para a razão de ser da notícia.
- **O porquê de a notícia ser escrita:** a notícia é escrita com a finalidade de relatar fatos de maneira impessoal para alguém (público, leitores, telespectadores). Justifica-se pela interação e relação de independência que existe entre camadas sociais e culturais e a necessidade de saber o que acontece com outrem, visto que isso pode interferir na vida, individualmente.
- **Meio de circulação:** são várias as possibilidades de circulação na esfera jornalística para o gênero notícia: jornal impresso, revistas, internet (sites de notícias), jornais televisivos, ou radiofônicos.

Cada elemento relacionado ao contexto de produção permite que se cumpra o trabalho na integralização proposta pelos Parâmetros Curriculares

²² Essa afirmação é pautada na sequência didática de Barbosa (2001).

Nacionais e pelas Diretrizes Nacionais, à medida que agregam outros conteúdos ao estudo do gênero, já que é essa a função do trabalho com textos sociais em sala.

As tabelas que descrevem a característica de notícias, são parte do modelo didático e estão anexadas neste trabalho. A primeira (tabela A) diz respeito às capacidades de ação dos sujeitos envolvidos no processo, que traçam as características contextuais da produção: quem escreve; para quem escreve; por que escreve. A primeira tabela, portanto, determina os demais elementos constitutivos, ocupando um espaço relevante na questão da produção do gênero, visto que o estilo de escrita que se assume está explicitamente relacionado ao público e ao objetivo pretendido.

A segunda, (tabela B) está relacionada às capacidades discursivas, e se justifica pela necessidade de evidenciar a construção composicional do gênero nos exemplos de textos escolhidos, já que alguns elementos composicionais não obedecem à forma pré-estabelecida. O *lide*, por exemplo, embora possua uma construção determinada e fixa para o gênero notícia, não é colocado em evidência na parte composicional de alguns textos, mas diluído dentro deles. Tanto a organização sequencial, quanto o tipo de discurso predominante são previamente determinados em relação à construção composicional do gênero e dos exemplos dos gêneros escolhidos.

O terceiro momento pontuado, que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas (C), está relacionado ao estilo do gênero, pelo qual se fez todo um levantamento da descrição linguística de cada texto. Observa-se, neste tocante, que o estilo desse gênero pode ser variado em detrimento do meio de circulação, interlocutor e objetivo.

Depois de analisados, os textos passam a ser pensados como passíveis de leitura e atividades concretas para apropriação do gênero pelos alunos. Por isso, na seção seguinte, deixamos de pensá-los como foco da ferramenta do professor para pensá-los com ênfase em instrumentos de aprendizagem para os alunos.

3.2 A elaboração e aplicação das ferramentas: ação sobre os alunos

Nesta segunda parte da ação para a implantação de uma “melhora planejada” (TRIPP 2005), descrevo dois momentos importantes: o diagnóstico e as consequências dessa ação. Depois de verificar o que os alunos já sabiam sobre o gênero notícia, elaborei as atividades para que eles se apropriassem do que ainda não sabiam, constituindo-se, então, enquanto ações a partir do diagnóstico, ou consequências dele.

Esse segundo momento, no qual promovo ações de aprendizado, se divide em 4 etapas, as quais chamo de ferramentas. A partir dessas ferramentas, faço a monitoração e avaliação contínua do que foi aprendido. Necessariamente, na seção a seguir e em suas subseções, cumpro com o que é essencial na pesquisa-ação: reflito sobre a minha prática em consequência da avaliação feita da ação proposta aos alunos. Início, então, com o diagnóstico.

3.2.1 A produção da notícia – atividade diagnóstica

A avaliação pode ter objetivos e metodologia de aplicação distintos. Pode-se avaliar o final de um processo de aprendizagem, ou o que o aluno já sabe, ao iniciar um processo de aprendizagem. Ou, no cômputo das intenções finais, pode-se avaliar para classificar os bons e os maus alunos em uma sala de aula, ou para somar notas para selecionar os “capazes” e separá-los dos “incapazes” de prosseguir para a série posterior. Por outro lado, pode-se avaliar para buscar impressões concretas sobre aquilo que ainda precisa ser pensado um pouco mais e executado para que o aprendizado do aluno de fato aconteça. A avaliação adequada para este caso é a diagnóstica.

Em busca de uma renovação para uma implantação realmente eficaz para as propostas de avaliação nas redes de ensino, são desenvolvidas, de forma cada vez mais recorrente, as análises de práticas de avaliação. Xavier (2002), no artigo “Uma Leitura da Avaliação”, que objetiva esclarecer aos docentes os conceitos de avaliação, a partir do conhecimento das matrizes epistemológicas, assevera que só se terá prática avaliativa compatível com as necessidades escolares, no momento em que esta se distanciar de práticas de negação, classificação e exclusão. Para a autora, a melhor proposta seria a de

implantar uma perspectiva de avaliação subsidiada numa concepção de questionamento de resultados, no intuito de possibilitar um aprendizado profícuo e sem lacunas.

Diante da variedade de concepções do ato de avaliar, faz-se necessário o levantamento das diferentes perspectivas de avaliação coexistentes tanto na prática quanto na teoria, e muitas vezes utilizadas indistintamente. As concepções observadas, tidas como matrizes epistemológicas, já que explicam, e concomitantemente, sustentam teoricamente a prática avaliativa são, em princípio, três: objetivista ou positivista, subjetivista e interacionista.

Na abordagem objetivista/positivista (XAVIER 2002), o professor é visto como responsável pela aprendizagem, aquele que determina o que deve ser aprendido. Ele vê o aluno como sujeito passivo em relação ao objeto de conhecimento, como alguém que deve ser capaz de demonstrar o quanto aprendeu. Portanto, essa prática de avaliação: a) é concebida como recurso definidor de capacidades e incapacidades; b) acredita nas desigualdades como acontecimento natural, já que a escola ofereceria oportunidades para todos, igualmente; c) toma por instrumentos de avaliação os testes escolares, as escalas e as provas, assim como a mensuração de aptidões intelectuais ou de quociente de inteligência (QI).

A segunda abordagem, subjetivista, centra os interesses na investigação do desenvolvimento individual, considerando a existência de tempos diferentes de amadurecimento de cada sujeito para a descoberta e para a aprendizagem. Portanto, considera o processo de aprendizagem interno e dependente do aluno, que aprende se tem vontade de aprender. Observa-se, na perspectiva subjetivista de avaliação, que a língua é concebida como um “processo criativo ininterrupto de construção (‘energia’), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.” (BAKHTIN, 2006 p.74). Apesar de relevar o despertar da vontade consciente do aluno, a volição, que impulsiona o desenvolvimento individual, essa concepção desconsidera a carga semântica e ideológica da língua, vista apenas como matéria linguística imutável.

A avaliação de produção textual subsidiada pela abordagem subjetivista considera apenas o individual; entretanto, o individual, não existe,

de acordo com a teoria interacionista de linguagem, porque todo texto deriva de outro texto socialmente estabelecido por uma historicidade inerente a ele.

Uma terceira concepção de avaliação, interacionista, tem como função primeira possibilitar ao professor visualizar o que um aluno possui, em sua individualidade, em termos de conhecimentos em relação à escrita de determinado gênero; a partir daí, ele elaboraria atividades coerentes com as necessidades diagnosticadas, podendo essas concernir ao desempenho linguístico, à construção composicional, ao conteúdo do texto, ou até mesmo à gramática. Em seguida, ocorreria a análise da primeira avaliação de produção textual, elaborada a partir das impressões iniciais do professor. Trata-se, portanto, da avaliação diagnóstica.

O verbo *diagnosticar* é definido no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009) como a ação de conhecer determinado aspecto sobre o qual se pretende agir. No entanto, o significado dessa palavra, no contexto de sala de aula, fica aquém da definição etimológica. Seu sentido é um caso mal resolvido na esfera escolar. Muito embora seja clara a definição de avaliação, essa não se efetiva na prática de ensino de maneira satisfatória, já que é pouco provável que se consiga mensurar tudo o que o aluno já sabia e tudo quanto aprendeu do que lhe foi ensinado.

Ainda que os estudos sobre avaliação no Brasil sejam numerosos e relativamente eficazes, no que diz respeito especificamente à avaliação diagnóstica de escrita não é possível enumerar muitos trabalhos. Embora as escolas, todo início do ano, exijam a realização de uma avaliação, em todas as disciplinas, pouco ou nada é aproveitado dos resultados diagnosticados. Talvez, isso ocorra porque já exista um cronograma de conteúdos pré-determinados anualmente, por uma instância pedagógica maior e um livro didático a ser seguido, o que pode acarretar certa acomodação e preocupação em apenas cumprir o planejamento.

Procurando entender o processo de ensino de escrita voltado para os gêneros textuais, de acordo com a visão interacionista, esta seção apresenta uma experiência de percurso realizado a partir da avaliação diagnóstica da produção textual do gênero notícia, efetivada no início do ano letivo.

A atividade diagnóstica referente ao gênero notícia foi trabalhada a partir da coletânea de textos a seguir, cujo tema era namoro na escola.

Buscou-se mensurar as capacidades de linguagem que os alunos já tinham internalizadas, com base na discussão de um tema que diz respeito particularmente aos alunos, visto que são proibidos de namorar na escola.

Leia a entrevista abaixo realizada com a cientista e jornalista Sheril Kirshenbaum, autora do livro "The Science of Kiss", publicada na Revista Veja. Ela explica por que o beijo faz todo sentido do ponto de vista biológico e por que os seres humanos gostam tanto de beijar.

Qual a origem do beijo? O registro mais antigo do beijo vem da Índia. São textos em sânscrito de 3.500 atrás. No entanto, considerando tantos comportamentos similares no reino animal, especialmente entre primatas, pode-se supor que os humanos, de alguma maneira, sempre se beijaram.

Por que beije? O beijo ativa todos os nossos sentidos - como o olfato, o paladar e o tato - para que forneçam pistas sobre a compatibilidade e o potencial a longo prazo do parceiro. Nosso corpo e cérebro nos ajudam a decidir se deve investir no relacionamento. Ao mesmo tempo, as terminações nervosas existentes nos lábios fazem da experiência algo extremamente agradável. E é função dos hormônios e dos neurotransmissores promoverem o vínculo e a proximidade entre as duas pessoas.

O beijo é uma evolução biológica? Como fica a influência cultural? O ato de beijar é um exemplo maravilhoso de comportamento que combina inclinações naturais e aprendizado. Nós temos um instinto biológico muito forte que nos impulsiona a beijar outra pessoa, mas isso é também um comportamento aprendido e moldado pela cultura e pela própria experiência pessoal. Em regiões onde não existe a tradição de beijar, da maneira como a entendemos hoje, há comportamentos que podem ser considerados similares, tais como lamber, esfregar e até mesmo assoprar, sempre com o mesmo propósito.

Quais são os mecanismos químicos e biológicos envolvidos no ato de beijar? Quando o beijo "combina", nossas bochechas ficam avermelhadas, nossa pulsação acelera, a respiração fica irregular e as pupilas dilatam - o que pode explicar por que fechamos os olhos. Beijar libera ainda o "hormônio do amor", a ocitocina, que trabalha para manter a conexão entre duas pessoas. Portanto, beijar pode ajudar a manter o amor em relacionamentos longos. Também é associado ao beijo o aumento de dopamina, neurotransmissor responsável pelo desejo. Enquanto isso, a serotonina causa pensamentos obsessivos sobre o parceiro. Esse é o mesmo neurotransmissor envolvido em pessoas com TOC. Isso é apenas o começo. É interessante observar como esses hormônios e neurotransmissores são responsáveis por vários dos sintomas que nós associamos à paixão.

Como o cérebro reage ao beijo? Um beijo bom envia uma cascata de sinais para o cérebro, que nos fazem sentir bem, reforçando o comportamento, o que nos faz ter vontade de continuar o que estamos fazendo.

Beijar vicia? A dopamina é um neurotransmissor que atinge seu pico durante o beijo. É um tipo de droga natural, associada à recompensa, que nos faz sentir uma onda de euforia e desejo. Ela estimula os mesmos centros de prazer no cérebro que as drogas, nos fazendo querer mais e mais, como um vício.

Beijar é perigoso? Embora o beijo possa transmitir bactérias e vírus, é algo relativamente seguro. Existe um número muito maior de germes que podem ser transmitidos por um aperto de mão.

Qual o maior engano sobre o beijo? Provavelmente o ditado que diz que "um beijo é apenas um beijo". Na verdade, há muito mais coisas envolvidas.

O que faz um beijo ser memorável? De acordo com John Bohannon, psicólogo da Universidade de Butler, o primeiro beijo pode deixar uma memória muito viva. Ele descobriu

que a maioria das pessoas consegue se lembrar detalhadamente da experiência. Isso pode ter alguma relação com os altos níveis de excitação dos nossos sentidos para reunir informações importantes sobre a atividade e a outra pessoa. É um momento muito poderoso e nos ajuda a decidir o que fazer em seguida.

Quais as diferenças biológicas de um beijo romântico e de um social? Os dois tipos de beijo transmitem uma sensação de confiança. Estamos deixando outra pessoa invadir nosso “espaço pessoal”. Entretanto, um beijo social evoluiu historicamente como um tipo de saudação, provavelmente por causa do jeito como nossos ancestrais usavam o nariz para agradecer ou demonstrar reconhecimento. Isso, em certo ponto, provavelmente passou a ser acompanhado de um selinho.

Qual a diferença na maneira que homens e mulheres encaram o beijo? Existe uma grande diferença entre os gêneros em relação à atitude e às preferências do beijo. Mulheres tendem a descrever o beijo como uma maneira de medir o relacionamento e de descobrir os sinais que o beijo pode dar sobre o futuro. Homens com frequência descrevem o beijo como um meio de alcançar um determinado fim, esperando por mais contato físico. Felizmente, beijar é prazeroso para ambos os sexos.

Quais os benefícios do beijo para a saúde? Uma vez que o beijo é um meio tão significativo para criar vínculos entre as pessoas, ele é benéfico para a mente e também para o corpo. Vínculos fortes estão ligados a melhores relacionamentos, uma melhor sensação de bem estar, atitudes mais otimistas, baixa pressão sanguínea e menos estresse.

Por que algumas culturas não adotaram o beijo na boca? Enquanto eu produzia meu livro, li alguns relatos de viajantes do século XIX sobre culturas que tradicionalmente não beijavam como fazemos. Um beijo na boca deve ter parecido bem estranho a estas populações. Entretanto, se ampliarmos a definição de beijo, como Charles Darwin fez, incluindo gestos como assopros no rosto e lambidas, repararemos que há uma similaridade de comportamentos e uma biologia envolvida aparentemente universal.

<http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/a-ciencia-do-beijo>

A reportagem a seguir trata sobre o tema “namoro na escola” e foi escrita por *Patrícia Pereira*.

Uma das marcas da adolescência são os primeiros namoros, e muitos deles surgem dentro da escola. É normal que se fique inseguro sobre como agir: é permitido beijar no pátio? E ficar de mãos dadas durante a aula? Os professores também têm dúvidas a respeito de como lidar com essa situação. Chega-se a questionar se a escola deve permitir namoros dentro de seu espaço. A resposta é simples: encare tudo com muita naturalidade – o namoro, assim como a escola, é parte da vida de qualquer pessoa. Mas isso não quer dizer que “pode tudo”. O casal precisa estar ciente de certos limites, e é papel dos educadores conversar com os alunos sobre o tema.

Para Mírian Paura, professora do programa de pós-graduação em Educação da Uerj, não há motivo para proibir o namoro entre alunos na escola. Ela explica que os estudantes podem e devem experimentar, no ambiente escolar, diferentes realidades da vida em sociedade. É bom lembrar que o namoro é algo corrente, que acontece também fora do colégio, e não está à parte da realidade.

Por outro lado, é preciso entender que a escola tem uma série de normas e critérios para que possa fornecer uma educação de qualidade. Da mesma forma que há métodos de ensino e regras para a realização das avaliações, há também normas relacionadas ao desempenho pessoal e à conduta do aluno, explica Mírian. Segundo a professora, é necessário estabelecer limites. E não é só na escola que isso acontece. A sociedade, de forma geral, exige limites.

“Há comportamentos que podem e comportamentos que não podem, que são inadequados. Construir o limite para cada espaço é um bom passo”, diz Patrícia Baroni, pedagoga e mestrandia em Educação pela Uerj. O pátio, por exemplo, é diferente da sala de aula. Regina Coeli Moura de Macedo, pedagoga e doutoranda em Educação pela Uerj, explica que cada espaço social tem uma função. Assim como a igreja é um local em que se vai para rezar e o

hospital é onde se vai para tratar uma enfermidade, a escola é voltada para o aprendizado. O aluno está ali para estudar, e isso deve ficar em primeiro plano.

http://depautaempauta.weebly.com/uploads/7/3/4/8/7348829/uno_namoro_na_escola.pdf

Redija uma notícia, de até 15 linhas, sobre o ato de beijar na escola, para ser publicada no Jornal “Noroeste Agora”.

A partir desse comando e pautados apenas no conhecimento espontâneo/extra escolar que poderiam ter sobre o gênero notícia, os alunos redigiram seus textos na aula de redação, sem nenhuma ajuda da professora. Nesse momento, estabeleci critérios de seleção dos textos: um que considerei deficiente; outro, regular, e um terceiro adequado ao gênero.

Os textos produzidos e analisados a seguir abordam a mesma temática, já que nenhum aluno teve problemas em retomar o conteúdo proposto na coletânea. As dificuldades apresentadas referem-se às capacidades linguísticas e composicionais do gênero notícia.

Texto 1:

Beijo na diretora

Diretora do colégio, tinha uma relação muito boa com os alunos. Sempre ajudou a todos e sempre muito animada. A diretora não era uma mulher “normal”, ela era uma Irmã (Freira). Apesar da Irmã ter um comportamento amigável com todos nós, ela tinha alguns comportamento meio “estranhos” por ela ser uma Freira. Na última semana de aula de 2010, ela foi flagrada beijando um aluno no colégio.

Nenhum aluno ficou sabendo do acontecido, apenas a Irmã coordenadora viu a cena. O aluno estava no 3º. Ano, saiu do colégio, e a Freira foi demitida do seu cargo e por o colégio ser católico ela teve que largar a batina.

Considerarei o texto 1 deficiente, pois foge ao gênero, acima de tudo, e poderia levar o aluno a tirar a nota zero no caso de vestibular, por não atender às condições de produção. Não obedece à construção composicional de uma notícia, embora a linguagem seja impessoal; não houve a apropriação de algumas normas sintáticas, bem como de linguagem formal. Sobre a sua capacidade discursiva, é puramente um relato pessoal com marcação de primeira pessoa.

Além disso, o aluno não se coloca como escritor do jornal, conforme solicitado no comando, comprometendo a capacidade de ação referente à circulação social. Não há, ainda, nenhuma marcação de discurso citado e a

construção composicional está confusa, fato que comprova a não apropriação dos recursos de paragrafação. Quase metade da turma apresentou textos como esse, fato que me levou a tomá-lo como parâmetro de elaboração das atividades/ferramentas posteriores.

Texto 2:

Beijo Pode

Beijo é permitido no ambiente escolar

Foi aprovado ontem, dia 8, um artigo que permite aos alunos beijarem na escola. Os vereadores da cidade de Nova Esperança concederam aos alunos da rede publica da cidade o ato de beijo, desde que autorizado pelos pais.

O vereador Adolfo Costa disse que isso foi um importante passo para tornar o beijo algo normal e sem receio na vida dos jovens. Já a pedagoga Regina Macedo, acredita “que cada espaço social tem uma função”. A reação dos estudantes foi favorável a lei, pois, segundo eles, isso ajudará na comunicação entre meninos e meninas. Cabe, agora, aos pais decidirem se concordam ou não.

O texto 2 foi considerado regular porque, embora se configure como uma notícia, atendendo às condições de produção, o recorte que é feito da temática se caracteriza como conteúdo de notícia, tendo em vista sua relevância, mas o título não atende a essa importância. Ou seja, algumas características referentes ao fato noticiado e à escolha do título também trazem problemas para o entendimento do enfoque do texto. Isso significa que não há objetividade discursiva em relação ao assunto, o que deveria ser característica das condições de produção da notícia, segundo Benassi (2007). Assim, a capacidade discursiva foi o maior problema encontrado nesse texto, que representa por volta de 37% dos textos encontrados.

Texto 3:

Beijo causa advertência na escola

Casal de namorados são pegos no flagra e se retiram da escola

Nesta segunda feira, 7, no primeiro dia de aula, dois alunos receberam advertência por se beijarem no pátio. Eles foram chamados imediatamente na diretoria.

Os pais dos alunos foram solicitados a comparecer no colégio para serem informados sobre o ocorrido. “Não concordo que isso seja motivo de advertência”, disse a mãe do menino para a diretora.

No entanto, a diretora estava decidida e disse ao jornal Noroeste Agora que não irá mudar a sua posição sobre o assunto. Os pais dos alunos, inconformados, decidiram mudar seus filhos de colégio.

O texto 3 é o que melhor se configura como gênero notícia, já que aborda um ponto importante a ser relatado sobre o tema, atende ao comando de produção, traz um título adequado em que se prioriza o fato (a consequência de um beijo numa escola). Além disso, o texto marca o discurso direto; a paragrafação é conscientemente marcada; o *lide* é objetivo. Como esperado, apenas aproximadamente 12% dos alunos apresentaram textos assim.

A partir do diagnóstico dos três níveis descritos acima, decidi elaborar atividades para atender à maioria dos alunos. Isso significa que, desde a aula de leitura, tratei o gênero como novidade, como se nunca tivessem tido uma aula sobre ele, o que de fato, alguns confirmaram.

Embora nem sempre tenham caráter classificatório ou somatório, vale lembrar que todas as avaliações deveriam ser vistas como diagnósticas, pois o resultado delas acarreta ações em relação ao nível de conhecimento do aluno. Entretanto, neste trabalho, o conceito de avaliação diagnóstica focaliza o processo realizado para mensurar o que o aluno já sabe sobre determinado gênero textual, antes de qualquer ensino formal.

Ao resumir os domínios das capacidades observadas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), abaixo, procuro evidenciar o que tentei suprir na elaboração das ferramentas, a partir do que apresentaram as seguintes revelações:

<p>A capacidade de ação (adaptação às características do</p>	<p>Os textos demonstraram ser necessário elaborar atividades referentes ao contexto de produção, porque tanto os considerados deficientes quanto os regulares deixaram de apresentar o nome do jornal, como proposto no comando. O meio de circulação determina a linguagem e o conteúdo daquilo que se escreve, bem como a modalidade de linguagem empregada. Esse meio proposto no</p>
--	--

contexto e do referente do gênero em questão)	comando é real, ou seja, existe de fato na esfera social na qual eles vivem, configurando-se como uma prática de multiletramento. E não se trata de um jornal sem relevância, pois sempre abarca assuntos sérios.
A capacidade discursiva (mobilização de modelos discursivos)	Os textos apontaram falhas referentes à ordem do discurso ²³ : relatar um fato de forma impessoal. Também, houve falhas na organização sequencial, visto que a noção de <i>lide</i> é quase inexistente nos textos deficientes e regulares. Assim, observa-se que não há o “domínio da representação do ato de relatar as experiências situadas no tempo” (MARCUSCHI, 2008 p. 219)
A capacidade linguístico discursiva (domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas)	Os textos apresentaram problemas referentes ao uso dos elementos linguísticos. Sabendo da impossibilidade de sanar todas as questões, procurei, na elaboração das atividades, oportunizar a apropriação de aspectos linguísticos referentes ao gênero, tais como o aspeamento, os verbos delocutivos, os tempos e modos verbais utilizados, discurso direto e indireto, etc. Os equívocos individuais de uso da língua serão retomados nas reescritas, que não são objeto deste trabalho.

A avaliação diagnóstica deveria ser tomada como sinônimo de intervenção feita pelo professor. Considerando que toda avaliação deve desencadear ações, diante do diagnóstico apresentado na tabela acima, elaborei atividades para tentar sanar as falhas apresentadas. Em suma, meu objetivo era identificar os aspectos não apropriados pelos alunos em relação ao gênero, observando todas as capacidades de linguagem que eles já tinham internalizado a esse respeito por meio de uma avaliação de cunho autônomo.

²³ Segundo Bronckart, a ordem do discurso diz respeito à predominância discursiva da capacidade das antigas tipologias nas quais os gêneros se enquadram: narrar; argumentar; prescrever. (ver capítulo 2)

Como não pude elaborar módulos de atividades como a metodologia sócio-interacionista propõe, em função do tempo, não chamo os procedimentos a partir das atividades de “sequência didática”. Acredito, porém, que os tais procedimentos foram válidos. Assim, após conhecer o estado da arte sobre gêneros discursivos e, particularmente, sobre o gênero notícia; caracterizar o contexto de produção de um conjunto de textos autêntico e variado; e diagnosticar as capacidades (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) ainda não desenvolvidas pelos alunos em relação ao gênero em pauta, me senti preparada para elaborar e aplicar uma proposta de intervenção capaz de contribuir para a apropriação e retenção do gênero notícia e o desenvolvimento das capacidades a ele relacionadas.

3.2.2 Procedimentos a partir do diagnóstico

Os PCNs, pautados na teoria sociodiscursiva interacionista, afirmam que a apropriação de todo gênero ocorre, necessariamente, a partir de atividades de paráfrase, decalque e autoria. Cada categoria contempla um aspecto do gênero sobre o qual o aluno precisa refletir, para, paulatinamente, dominar. Isso é regra para qualquer série e qualquer nível de ensino. Por exemplo, um aluno de quinta série não escreve uma história em quadrinhos sem antes ter visto uma, analisado sua construção composicional, observado sua linguagem característica.

Essa parece uma constatação óbvia, mas, em pesquisa anterior, Silva (2007)²⁴ concluiu que alguns professores pedagogos, supostamente conhecedores das teorias relacionadas ao tempo de aprendizado, não respeitam a condição de sedimentação²⁵, do aluno para apropriação do gênero textual. A pesquisa, que observou as aulas de português em uma quarta série, evidenciou uma aula sobre o gênero carta pessoal, na qual os alunos leram, escreveram e reescreveram o texto em duas horas apenas, num processo altamente artificial e ineficaz, tendo em vista seu tempo curto de reflexão.

²⁴ Interação, leitura e escrita na sala de aula do Ensino Fundamental (1º e 2 ciclos).

²⁵ Márcia Ocruschi (2006) em sua pesquisa de mestrado que tem como base teórica os pressupostos vigotskianos define o tempo de sedimentação como o espaço necessário entre uma atividade e outra para que a zona de desenvolvimento potencial se torne real.

3.2.2.1 FERRAMENTA 1: Leitura e análise de notícias

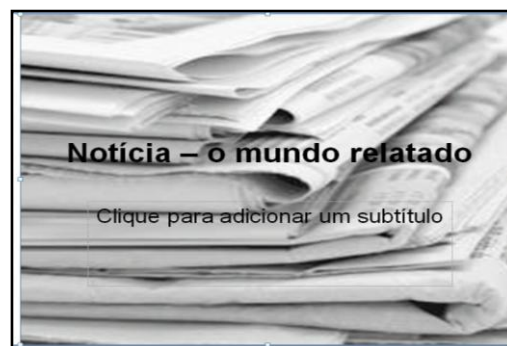
Esta ferramenta se constitui em um conjunto de textos verbais e imagético-verbais que objetivava propiciar a reflexão sobre os aspectos do gênero, analisando seus mecanismos gerais, retomando conceitos teóricos acerca dele e compreendendo o texto e suas esferas discursivas. Da mesma forma que a atividade diagnóstica, esse tipo de atividade de leitura se enquadra no modelo de letramento autônomo, uma vez que acontece de forma artificial.

Após a atividade diagnóstica, os alunos assistiram à explicação acerca dos conceitos relacionados ao gênero em estudo, por meio de slides e vídeos que evidenciaram, de modo geral, a diferença entre notícia e reportagem. Foi explicado que a notícia é menor do que a reportagem em nível de informações acerca do conteúdo tratado. Esta, por sua vez, pode trazer em seu corpo, outros gêneros menores como um relato, uma entrevista, um depoimento, um texto instrucional, um resumo de um fato parecido ocorrido no passado, dentre outras diferenças de estilo, que ocorrem dentro de um mesmo gênero, conforme o veículo em que circula.

Como a aula era introdutória, cometi a falha de, por conta do tempo, não levar uma reportagem escrita para comparação. Poderia ter iniciado de forma diferente, mostrando, antes, dois textos, uma notícia e uma reportagem, sobre o mesmo fato, o que causaria um efeito diferente em relação à visualização, já que só dei exemplos orais de reportagens e notícias em foco na mídia na época. O instrumento utilizado como painel de fundo nessa aula foi a sequência de imagens e vídeos que descreverei a seguir.



Slide 1



Slide 2

Na primeira aula, a introdução ao trabalho foi realizada com perguntas referentes aos tipos de textos jornalísticos conhecidos pelos alunos (S1). Nesse momento, listei no quadro diversos gêneros da esfera jornalística

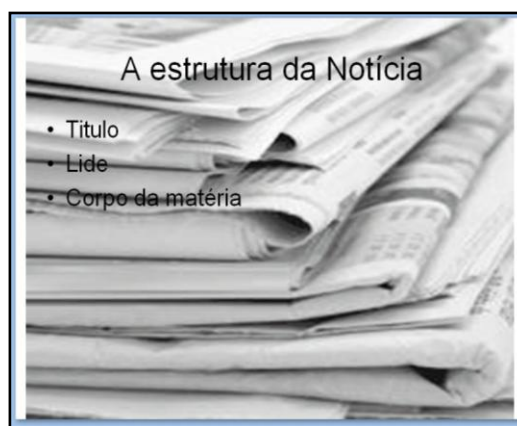
(reportagem, editorial, carta do leitor, artigo de opinião) e fui perguntando se eles conseguiam identificar para cada um a ordem do discurso²⁶ utilizada: narrar, argumentar, descrever. Depois, comuniquei que, dentro do universo jornalístico, enfatizaríamos o gênero notícia (S2). Durante esse tempo de aula, expliquei a importância do texto notícia na comunicação humana e comentei sobre ocorrência no vestibular do ano anterior.

Enquanto isso, houve a interação marcada pelos recursos semióticos propostos para a prática de letramento multissemióticos: imagens referentes à esfera jornalística (S1), o que, segundo a teoria da atividade proposta pela teoria histórico crítica, que fundamenta os PCNs é um instrumento de aprendizado válido e contribui para a aprendizagem. A interação, aqui, está mais presente e à mostra na comunicação oral do que na comunicação escrita, porque os interlocutores têm um acesso maior à dinamicidade discursiva. Não acredito que isso tenha bastado inicialmente para que o letramento ocorresse. Longe disso, ainda era uma introdução, como eu disse. Um outro procedimento que eu poderia ter adotado seria levar para a aula algumas notícias televisivas antes.

Procurei verificar, oralmente, como eles se sentiam frente à esfera midiática, retomando questões referentes aos jornais que eles conheciam, assistiam e buscando identificar qual era o público alvo de cada um.



Slide 3



Slide 4

Ainda nessa primeira aula, no eixo da capacidade de ação, retomei os meios de circulação possíveis para a veiculação da notícia (S3), tais como

²⁶ Esse conteúdo referente a ordem do discurso, já era dominado pelos alunos, desde o ano anterior e dominavam já a idéia de

jornais impressos, TV, rádio, internet, comentando as intenções e objetivos de cada um de acordo com o horário em que as notícias se apresentam. Depois, iniciei a descrição dos aspectos composicionais (S4), do quadro e de dois textos que os alunos já tinham em mãos.

<p><u>Exemplo de notícia- vestibular de inverno</u></p> <p style="text-align: center;"><u>UEM 2010</u></p> <p style="text-align: center;">Luta contra os resíduos urbanos na temporada</p> <p><i>A secretaria ambiental do Rio de Janeiro tem tomado providências para que haja redução do lixo urbano durante a temporada.</i></p> <p>Na última terça-feira, dia 28, a câmara de vereadores afirmou que é preciso se preocupar com a redução do lixo urbano. As férias se aproximam e juntamente com ela vem a preocupação da secretaria do meio ambiente do estado do Rio de Janeiro, com o aumento do lixo urbano na cidade, que nesta época é significativo.</p> <p>Na orla da praia, na areia, na beira do mar, o que mais se encontram são papéis e palitinhos de sorvete, latinhas de refrigerante, entre outros tipos de lixo. “Nem os próprios cariocas respeitam a cidade, quem dirá os turistas”, diz indignado o secretário do meio ambiente ao Jornal da Cidade.</p> <p>Para tentar evitar que ocorra o dobro das toneladas dos resíduos urbanos recolhidos pelos garis ao final do dia, como é constatado todos os anos, tem sido instaladas grandes e coloridas lixeiras a cada 15 metros nas principais praias do Rio. Outra providência, são as propagandas que conscientizam a</p>	<p><u>Exemplo de notícia- vestibular da UFSC</u></p> <p style="text-align: center;">Suspeita de bruxaria no desaparecimento de jovem na Lagoa da Conceição</p> <p style="text-align: center;"><i>Diário encontrado muda rumo das investigações</i></p> <p>Nesta segunda-feira, 6 de dezembro, investigadores vão ao antigo centro de bruxaria localizado na Lagoa da Conceição, com o intuito de encontrar pistas mais concretas sobre o desaparecimento de uma jovem de 16 anos na semana passada.</p> <p>“Ao entrarmos no quarto do principal suspeito pelo sequestro, achamos um caderno velho, uma espécie de diário, que para nossa surpresa na primeira página dizia que ele era bruxo, mas ninguém sabia e narrava todo o procedimento que teve que passar para se tornar o chefe do centro. Vimos também algumas folhas escritas o nome dessa jovem com desenhos relacionados à morte”, conta o investigador ao Jornal.</p> <p>Esse diário possibilitou aos profissionais uma direção mais certa para as buscas e mais esperança de encontrar a jovem. “O trabalho dessa equipe tem sido muito eficiente e tenho fé que vão encontrar minha menina e prender esse rapaz sem coração”, diz com os olhos cheios de lágrimas a mãe da adolescente.</p>
---	--

população sobre a importância de jogar lixo no lixo, que estão sendo transmitidas pela Rede Globo.	
--	--

Após a comparação e a listagem de características de construção composicional de cada texto, que constatou semelhança de organização, os alunos analisaram a organização sequencial, que diz respeito à ordem mais específica dos elementos no texto, referindo-se à capacidade de organização discursiva e exposição dos fatos. Nesse momento, penso que, se houvesse mais tempo, teria sido possível preparar uma ferramenta mais sistematizada que não fosse coletiva, como uma proposta de montagem de notícia, com parágrafos desorganizados, orações trocadas, ou até mesmo recortes de partes do texto para que eles organizassem da melhor maneira.

Como não o fiz, passamos dessa análise da composição à discussão do tema dos textos. Nesse momento, analisamos especificamente o conteúdo de cada uma das notícias, dando relevo ainda à configuração do gênero em relação ao fato relatado. Com os textos em mãos para serem analisados e os slides sobre o que se notícia em cada situação, os alunos começaram a perceber que a organização dos relatos noticiados trazia aspectos apelativos de certa forma. Entendo que diferentes pessoas terão leituras diferentes do mesmo texto, porém o processo de compreensão compartilhada do texto, permite desenvolver as estratégias de inferência e confirmação ou de autocorreção e verificação de maneira mais rápida, mesmo que alguns alunos aproveitem a oportunidade para se eximir de prestar atenção e participar mais. Para evitar esses momentos de dispersão, eu poderia ter propiciado um momento de tentativa e exercício individual de constatação de possíveis intenções, ou levantamento de hipóteses, procedimento que só mais tarde cogitei,

Enquanto alguns alunos interpretaram passagens do texto 1 como confirmadoras de um tema em prol da preservação ambiental, outros entenderam que diz respeito à política e interesses em divulgação, pois o tema é trivial e comum, visto que todas as secretarias de meio ambiente deveriam se preocupar com isso. Assim, alguns entenderam que o emprego do substantivo “luta” no título foi tencionava carregar a ideia de que o secretário está fazendo

o seu trabalho com ardor. Diante disso, provoquei os alunos discordantes, chamando atenção para o adjetivo “indignado” que qualifica o estado do secretário ao dar seu depoimento ao jornal.

Nesse momento, eu propus que os dois temas sugeridos pudessem se completar e um aluno chegou à conclusão de que a notícia mascara a jogada política em função do apelo ambiental, tratando-o como benefício e novidade, bem como culpabilizando o eleitor. Então, ao contrário do que se pensa e por isso não se faz, a leitura realizada oralmente nessa maneira, rápida e democrática, pode desenvolver, sim, a reflexão acerca daquilo que não se vê explicitamente. No entanto, atividades um pouco mais individuais também poderiam ter desenvolvido nos alunos capacidades de percepção discursiva. Por exemplo, eu poderia, depois de ter feito a atividade oralmente, ter preparado um exercício domiciliar no qual eles repetissem, em notícias diferentes, a mesma linha de análise feita comigo em sala.

Os estudantes que não conseguiram chegar a conclusões sobre o recorte temático do texto sozinhos, tiveram o auxílio e prestaram atenção no que estava sendo discutido pelos outros, em sala. A prática de leitura em turmas de terceiro ano é, muitas vezes, abandonada – afirmo por mim e pelos meus colegas professores – porque, para “aproveitar” o tempo, o professor traz o conteúdo lido e digerido para eles, desestimulando-os e acreditando que eles são capazes de se manter concentrados durante uma hora e meia de aula. Em contrapartida, penso que interação oral é princípio de retenção, porque a linguagem organiza as informações e é a partir delas que a escrita ocorre.

Acredito ainda que a prática de leitura silenciosa, como alguns autores propõem é pouco interativa já que, sem a orientação do professor, nesse contexto, a atenção do leitor nas informações extratextuais são raras. Portanto, no nível médio, no contexto em que vivencio e no ritmo conteudista que temos há pouco espaço à leitura silenciosa, de modo que ela fica quase inteiramente restrita à realização de provas ou interesses específicos do professor. Na escola, o aluno precisa ser ensinado a avaliar/analisar o que lê, enquanto a prática de leitura, de fato, e as aulas curtas e analíticas cumprem mais com essa função.

Retomo e ratifico a ideia de Silva (2004) de que “se aos alunos forem oferecidas condições de ler e interpretar textos apenas decodificando, eles

apresentam tendência a se tornarem passivos e receptivos àquilo a que são apresentados, deixando de perceber o texto como gerador de interação”.

A leitura na perspectiva de interação, então, é como uma prática social, já que o aluno (leitor), professor (mediador) lêem juntos e constroem, por meio dessa leitura conjunta, a compreensão e a interpretação textual. Assim, a escola cumpre o seu papel, mesmo que a passos de formiga. É relevante, entender e para isso é necessário que eu diga, de forma clara, que a leitura aqui é realizada de acordo com o letramento de modelo autônomo, visto que parto da ideia de que o texto, despreendido de seu contexto original, é passível de ser lido com propriedade na escola. Constrói-se, a partir disso, a possibilidade de ele ser lido com a mesma responsabilidade posteriormente direto na fonte de que emana.

Na aula seguinte, tratando ainda da leitura desenvolvida com os alunos, passamos à discussão e análise do vocabulário utilizado em uma notícia polêmica que levei até eles sobre o Goleiro Bruno. Eles já tinham uma posição ideológica sobre o caso, mas alguns ainda duvidavam do posicionamento midiático, enquanto outros até sugeriram um sensacionalismo em função da fama do acusado, afirmando que atitudes como a dele são triviais. Por meio dessa retomada temática, os alunos já suscitaram questões referentes à parte imagética do vídeo e da página.

Seguido à discussão, passei à explicação dos aspectos linguísticos, tais como citação em discurso direto e indireto, meu objetivo nesse momento. Para isso, utilizei como recurso áudio-visual a página da internet

g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2010/10/bruno-deixa-hospital-em-bh-e-e-levado-para-penitenciaria...
 06/10/2010 15h53 - Atualizado em 06/10/2010 16h12

Bruno deixa hospital em BH e é levado para penitenciária

Bruno foi submetido a exames e médicos diagnosticaram sinusite leve. O goleiro desmaiou em audiência em Ribeirão das Neves.

Alex Araújo e Pedro Triginelli
 Do G1 MG

imprimir

O goleiro Bruno foi liberado do Pronto-Socorro João XXIII, em Belo Horizonte, às 15h15 desta quarta-feira (6). Bruno foi submetido a vários exames e, segundo a Fundação Hospitalar de Minas Gerais (Fhemig), alguns deles indicaram uma leve sinusite – inflamação das vias aéreas no rosto. Mas, segundo a assessoria de imprensa da Fhemig, nada de mais grave foi detectado.



Bruno deixa HPS em Belo Horizonte (Foto: Alex Araújo/G1 MG)

Segundo a Fhemig, Bruno foi submetido a exames clínico, de pressão e de sangue, além de tomografia craniana e eletrocardiograma.

De acordo com a Secretaria Estadual de Defesa Social de Minas Gerais, Bruno é levado para a Penitenciária Nelson Hungria, em Contagem, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, onde deve ficar de repouso, segundo orientações médicas.

VEJA FOTOS DE BRUNO DURANTE AUDIÊNCIA

O advogado de Ércio Quaresma, que defende o goleiro, disse nesta quarta-feira (6) que vai entrar com um pedido de prisão domiciliar para Bruno. Segundo Quaresma, seu cliente tem passado mal, desmaiou duas vezes na frente dele e teve crise convulsiva. O advogado ainda disse que vai buscar o histórico médico de Bruno, já que ainda não sabe se o goleiro já tinha tido crises convulsivas.



bruno desmaia (Foto: Pedro Triginelli/G1)

O goleiro teve um desmaio e uma suspeita de convulsão durante a audiência de 21 testemunhas do caso Eliza, no fórum de Ribeirão das Neves, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Ele foi levado à Policlínica Central de Neves pelo Corpo de Bombeiros, no fim da manhã. Depois de breve atendimento, Bruno chegou a ser liberado, mas precisou voltar depois de passar mal novamente dentro da ambulância que o levava para a Penitenciária Nelson Hungria, em Contagem, também na Grande BH.

A notícia também poderia ser objeto de estudo em outro momento, mas para a sistematização de conteúdos pretendida, entendi que esse era o momento de iniciar com as notícias online. Os alunos observaram, de imediato, que as imagens escolhidas para constituírem a construção composicional do texto revelam arrependimento e sofrimento por parte do jogador. Ao questionar se há marcas textuais que revelam isso, eles sugeriram que não, já que em todo momento durante a notícia é mencionado que nada foi confirmado. Depois disso, passamos à análise das citações discursivas utilizadas.

Os alunos observaram que as marcas linguísticas referentes ao discurso do advogado não são aspeadas como as do secretário do meio ambiente do Rio de Janeiro na notícia anterior. Eles chegaram a essa conclusão porque eu perguntei se notavam diferença. Aproveitei para explicar as funções das aspas nesse momento (S5). Por meio disso, confirmaram a suspeita de que de fato, o advogado que defende o goleiro não teve muita credibilidade. Eles chegaram a essa conclusão pelo direcionamento que tiveram antes sobre a função do discurso direto nos textos e no sentido que eles podem ou não causar.

Depois disso, exemplifiquei com um vídeo do Jornal Nacional ²⁷ (S6) para mostrar como isso ocorre na fala do jornalista, que geralmente usa verbos delocutivos para mencionar o que os envolvidos no fato noticiado relataram ou disseram no momento.

As funções que as aspas podem operar em um texto se elencam em:

- Isolamento de palavras ou expressões, frases ou textos;
- Indicação de mudança de foco discursivo numa palavra, frase, texto ou expressão para passagem de um discurso próprio ao citado;
- Destaque de palavras estrangeiras;
- Realce de termos, expressões, conceitos e definições que precisam ser postos em evidência, ou por mera escolha do autor;
- Marcação de expressões ou palavras irônicas, em sentido figurado e termos populares;
- Destaque de títulos de livros, revistas, jornais filmes.

Slide 5



Slide 6

²⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=LHPNT34dCG0&feature=related> . O vídeo trata do discurso de Dilma Russef sobre a educação no começo do ano. Foi ao ar no dia 10 de fevereiro de 2011. Para os alunos, foram exibidos os primeiros 31 segundos.

Para trabalhar com a parte visual, esfera social e recursos midiáticos diferenciados, é necessária a concretização do letramento. Além do vídeo do Jornal Nacional, também acessei a internet para visualizar as notícias no sítio mais popular de notícias, o g1. Lá, nos deparamos com a notícia de Bruno²⁸ e analisamos seus aspectos estilísticos: verbos delocutivos que são tendenciosos a não dar credibilidade ao goleiro; uso de verbos no pretérito perfeito para relatar os fatos passados; substantivos específicos do campo semântico da medicina para indicar os problemas de saúde pelos quais o goleiro estava passando; uso de verbos delocutivos repetidos, expressões como *de acordo com, segundo*, para marcar discurso citado de forma indireta, revelando uma desatenção do jornalista, uma marca expressiva do jornalismo online; uso de verbos dicendi: *disse, afirmou, falou; defende* que podem muitas vezes ter uma carga semântica direcionadora do sentido que leitor atribui ao texto; uso de terceira pessoa para marcar impessoalidade direta²⁹; uso de operadores argumentativos – elementos coesivos sequenciais – tais como “MAS”, para marcar oposição a ideia de que o goleiro não sofreu maiores danos;

Observamos, também, os recursos escolhidos pelo jornalista para relatar o fato, bem como as fotos expostas e como se dá sua recepção, em uma leitura rápida, mas com ênfase na marcação discursiva. Discutimos as possibilidades de leitura e como essa imagem fica em nossa memória junto ao discurso do título. Depois, analisamos a notícia em sua forma escrita e o vídeo dela, veiculados no link do Jornal Hoje, exibido também, pela rede globo. Essa comparação permitiu evidenciar melhor a escolha vocabular decorrente de objetivos diferenciados, visto que a intenção do jornal impresso local é diferente do jornal televisionado, o Jornal Nacional. Foram abordados também os jornais televisivos regionais que os pais dos alunos estão acostumados a assistir.

²⁸ <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2010/10> Acesso em 06/10/2010 16h12

²⁹ É importante retomar que essa impessoalidade ocorre apenas na parte formal de uso da linguagem, já que ideologicamente, toda notícia marca opinião.

Na terceira aula, o texto abaixo³⁰ foi analisado por mim, de maneira a enfatizar a escolha vocabular, mas os alunos acabaram observando outros aspectos referentes à própria edição do vídeo, como a focalização dos olhos da

g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2010/10/menor-bebe-prematureo-que-sobreviveu-no-pais-tera-alta

Quadros | Culinária | Trabalho | Tô de Folga | Redação | História do JH | VC no JH | Fale conosco | Vídeos | Tel

Edição do dia 06/10/2010
06/10/2010 14h12 - Atualizado em 06/10/2010 14h12

Menor bebê prematuro que sobreviveu no país terá alta amanhã

Uma história emocionante de vitória e avanço da ciência. Ana Júlia nasceu de seis meses, pesava menos de meio quilo. Hoje, com cinco meses ela tem o mesmo tamanho de um recém nascido.

Renata Capucci
Rio de Janeiro

imprimir



Dois quilos duzentos e cinquenta gramas, 42 centímetros. Peso e medida de um recém nascido, mas Ana Júlia tem quase cinco meses. A menina nasceu em 28 de maio pesando apenas 365 gramas e medindo 27 centímetros.

Leila, a mãe, é hipertensa e a gravidez teve que ser interrompida com 24 semanas. Neste momento, uma luta pela vida começou. Pequenininha mas valente, Ana Júlia logo passou por uma cirurgia cardíaca.

Por mais de um mês Ana ficou respirando com ajuda de aparelhos e recebendo nutrientes através do soro. Quando começou a ser alimentada com leite eram poucas gotas, um mililitro, de 6 em 6 horas.

mãe, que revela a intenção de mostrar a emoção por parte dos jornalistas e o local escolhido para a fala da enfermeira para demonstrar que há outros bebês na mesma situação. Nesse momento, os alunos tiveram acesso à notícia televisiva com imagem em movimento, em que não há apenas um foco para

³⁰ <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2010/10> Acesso em 06/10/2010 14h12

ser analisado, como na notícia anterior, para ser analisado. Assim, o grau de dificuldade de leitura se estende à atenção não só na dinâmica dos aspectos linguísticos como também dos imagéticos.

Sobre os aspectos linguísticos, os alunos não alcançaram a minha expectativa que dizia respeito à escolha de adjetivos, advérbios e até mesmo de diferença na organização composicional. Talvez, isso tenha se dado pelo fato de que a notícia parece pouco polêmica e não trata de algo estarrecedor ou passível de desconfiança, como no caso do Goleiro Bruno visto na aula anterior. Essa aula foi mais difícil para conquistar a aproximação dos alunos com o objeto analisado, já que, talvez, eles não se interessem por bebês. Diante da dificuldade, suscitei assuntos como aborto, gravidez na adolescência e como é incoerente que algumas crianças sejam esperadas e cuidadas enquanto outras são mortas e desprezadas por diversos motivos.

A partir disso, questionei sobre as possíveis sensações que tiveram ao assistir ao vídeo com a notícia e alguns disseram que sentiram esperança por parte da enfermeira. Passei novamente a parte do vídeo em que o discurso da profissional da saúde se encontrava e perguntei se a emoção ocorria só pela parte ouvida na oralidade, ou se havia outro recurso que poderia contribuir para que o sentimento viesse à tona.

Não obtendo resposta, passei pela terceira vez o trecho e, ainda presos à parte verbal, alguns alunos disseram que o título continha a palavra “sobreviver” e isso trazia proximidade com a morte. Então, perguntei se a observação inicial que um dos colegas havia feito sobre o local onde estava a enfermeira na hora da entrevista também não contribuía com o efeito de sentido. O próprio autor da observação concordou que sim e, depois, eu mesma chamei a atenção para os aspectos relacionados à escolha lexical: sintagmas nominais para atribuir ao texto um aspecto emocionante em função do nascimento da criança, tais como “história emocionante de vitória”, “avanço da ciência”, “pequenina, mas valente”; Também o uso de verbos no pretérito perfeito para marcar o relato do nascimento feito na notícia assim como na notícia do Bruno; uso de introdutores declarativos do discurso direto e indireto dos envolvidos no caso; uso de aspas para marcar o discurso direto; uso de elementos coesivos sequenciais referentes ao tempo para marcar o relato do nascimento.

Encerrado o procedimento metodológico de leitura e primeiro contato com os textos, os alunos tiveram seus textos diagnósticos sobre o beijo na escola de volta para análise. Foi solicitado que eles observassem quais aspectos não correspondiam ao observado na aula anterior nas notícias lidas e os listassem, procurando auto corrigir-se. Essa atividade também constitui-se em um momento de leitura e de avaliação, portanto, de letramento. As falhas, nesse primeiro momento, de leitura, são várias cometidas mais por mim, em minha prática, do que por eles, que dependem de mim para que a deles dê certo. Acredito que, mesmo respaldada nas informações que obtive por meio do modelo didático, deixei de trabalhar aspectos importantes que estavam listados lá. Começando pelo meio de circulação/ veículo de cada notícia, já que discuti pouco, ou nada sobre o site da globo. Também poderia ter buscado notícias em outros sites, de outras revistas e jornais. Em um segundo momento, também esqueci de mencionar o Público alvo desses jornais e sites. Sobre a parte discursiva, portanto, enfatizei os objetivos do autor, o tema e a mídia, essa última ainda muito pouco.

Os aspectos composicionais e o estilo ainda permaneceram como foco. A causa desse desequilíbrio de atenção pode ter sido a preocupação com o vestibular ou o tempo. Afinal, após três aulas, era urgente dar início à segunda atividade, que consistia na segunda de escrita.

A sedimentação traz ao aluno a autonomia volitiva para melhorar seu próprio processo de aprendizagem. Isso significa que esse momento de leitura silenciosa e comprovação do erro são extremamente necessários para que se recupere aquilo que até então não havia recebido a devida atenção, a partir das informações obtidas através da palavra do outro, nesse caso, eu, a professora.

Os apontamentos deles mesmos feitos por meio dessa auto-observação versaram sobre as notícias produzidas, evidenciando a apresentação de um ou mais dos seguintes problemas:

1. não obedeciam à construção observada;
2. explicitavam a opinião dos autores com a marcação de 1ª pessoa;;
3. apresentavam títulos que não resumiam os fatos;
4. tratavam o tema indicado como matéria banal;
5. não continham citação de discurso;

6. não eram propriamente notícias.

Essa volta para o diagnóstico é uma atividade válida, visto que, após reconhecer suas falhas, os alunos dificilmente voltarão a cometê-las. Então, solicitei que os alunos reescrevessem seus textos em casa, atentando às características estudadas, e entregassem as duas versões juntas. Terminado esse primeiro momento, passamos às ferramentas preparadas para sanar as dificuldades observadas.

No ensino básico, todo conteúdo que exige uma prática de autoria demanda a mediação do professor. Ciente do meu papel apoiei-me em Nóbrega (2011), que propõe a elaboração de ferramentas que contemplem, basicamente:

- transcrição do texto
- paráfrase/reprodução do texto;
- decalque do texto;
- autoria do texto;

A transcrição, que consiste na atividade de cópia, é desnecessária pra essa faixa etária que já domina o código linguístico da língua portuguesa. Por isso, iniciei direto com a paráfrase/reprodução, cuja finalidade é observar os aspectos de coesão sequencial; escolha de recursos lingüísticos, enfim, aspectos linguístico-discursivos. Nessa atividade, não podem ser repetido os recursos usados no texto original.

Conforme as teorias enunciativas originadas em Bakhtin (2006; 2010), nenhuma palavra tem sua origem no eu, mas no outro, porque o ser humano produz sempre aquilo que já foi dito a ele ou de que já foi apropriado por ele. Por isso, para que o aluno escreva, é preciso que ele tenha um modelo a seguir. Contudo seu discurso está preñado do discurso do outro e dos outros discursos. Para a teoria bakhtiniana, ao entender a *palavra* no discurso exterior (um texto lido) há sempre uma avaliação, mesmo que primária daquilo com que se teve contato e é isso que faz formar consciências novas e reformulações da palavra alheia. Esse aspecto configura a importância de haver, no processo de apropriação de um gênero discursivo, atividades de reprodução e paráfrase que, ao contrário do que julgam alguns professores, não é uma atividade mecânica.

Já a atividade de decalque não tem preocupação centrada na linguagem, mas no conteúdo do texto. Assim, a capacidade à qual está associada a atividade de decalque é a de ação, já que considera o momento de produção de enunciados.

Por último, a atividade de autoria tem por objetivo propiciar um momento de criatividade em relação ao conteúdo temático, construção composicional e estilo. Assim como as demais, há nessa atividade um conceito mencionado por Bakhtin (2010) que diz respeito a ideia de *autor/autoria*, visto que esse tipo de estratégia põe em ação a capacidade de exercitar a linguagem de um *eu* que está fora da esfera dessa linguagem, na verdade. É um aluno que se coloca no papel de jornalista e assume uma ideologia, uma linguagem e uma situação inédita para discorrer sobre o tema determinado.

Passo, então, para a análise das atividades de paráfrase e as capacidades que elas podem desenvolver.

3.2.2.2 FERRAMENTA 2: Paráfrase de notícia jornalística

A paráfrase é uma atividade que tem por objetivo chamar atenção do aluno para os aspectos linguísticos e estruturais do texto e envolve, portanto, a capacidade linguístico-discursiva, por meio de um exercício de modelo autônomo de letramento.

Como exemplo de trabalho realizado para desenvolver a habilidade linguística referente aos elementos sequenciais específicos da notícia, apresento a proposta de leitura da notícia abaixo, que foi retirada da BBC News, veiculada na internet no Brasil pelo site G1. Essa atividade foi proposta para a quarta aula:

Leia o texto abaixo publicado no site G1, na seção Planeta Bizarro

Jovem britânica morre minutos após beijar rapaz pela primeira vez

Jemma Benjamin era atlética e saudável, mas sofreu morte súbita cardíaca; causa é desconhecida.

Uma jovem universitária britânica morreu minutos após ser beijada por um rapaz pela primeira vez, segundo informações ouvidas durante um inquérito na cidade de Aberdare, no País de Gales. A jogadora de hóquei e nadadora Jemma Benjamin, de 18 anos, estava na casa do

colega de universidade Daniel Ross, de 21, quando ela desmaiou no sofá e morreu na frente dele, em abril de 2009. Durante o inquérito, foi dito que a jovem sofreu de síndrome da Morte Súbita Cardíaca (MSC). No entanto, a estudante não tinha nenhum histórico de problemas do coração.

Segundo Daniel Ross, ele e Jemma estavam a caminho de um bar para comer quando tiveram que voltar para sua casa, porque ele havia esquecido o cartão de crédito. "Nós estávamos conversando e acabamos nos beijando no corredor perto da porta da frente. Fomos para a cozinha e depois para a sala, e Jemma se sentou no sofá", contou. Ele disse ainda que as pálpebras de Jemma "começaram a cair subitamente" e sua boca espumou antes que ela desmaiasse. "Eu liguei para a mãe dela para perguntar se ela tinha epilepsia. Ela voltava a si e desmaiava outra vez".

Em seguida, o rapaz ligou para um número de emergência local e recebeu instruções de como tentar reanimar Jemma Benjamin antes da chegada do socorro, mas não conseguiu. A investigação concluiu que o atraso da ambulância que atendeu Jemma não teve responsabilidade por sua morte, e que nada poderia ter sido feito para salvá-la.

<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/02> Acesso em 11/02/2011 08h56

Imagine que o caso noticiado acima tivesse acontecido em sua cidade. Quem seriam as possíveis personagens para assumir o papel de Jemma e Daniel? Redija abaixo, a versão brasileira dos fatos sem copiar partes do texto original:

A partir do comando, o aluno deveria não só parafrasear o texto, como também dar outros nomes aos personagens. Decidi ampliar um pouco o objetivo da atividade, devido às capacidades de ação referentes às condições de produção, já que a notícia parecia estar bem distante da realidade deles. Isso foi válido, porque houve uma empolgação para colocar os amigos na posição da vítima. Assim, a apropriação dos recursos contextuais foi imediata e a atenção ao “quem” participa da história, acabou modificando, em alguns textos, o “porquê” e o “como”. Esses elementos constituem o *tema*, promovendo um exercício de capacidade de ação, com aspectos relacionados à própria construção discursiva.

Assim, observei uma tendência à autoria por parte daqueles que já demonstraram uma noção adequada do gênero no diagnóstico. Ou seja, eles não parafrasearam o texto apenas, mas trouxeram marcas de um texto com conteúdo próprio, mesmo tendo sua criatividade, que entendo por imaginação, fundamentada na notícia lida. Em outra aula, apliquei a ferramenta 3, descrita abaixo, sem, contudo, obter a mesma recepção por parte deles. Mesmo

percebendo isso, não mudei a atividade, que estava prevista no meu modelo didático. Descrevo-a, a seguir .

3.2.2.3 Ferramenta 3: Decalque de notícia jornalística

Esse tipo de proposta visa que o aluno analise os aspectos temáticos e estruturais e tem foco na capacidade de ação a ser desenvolvida, por meio da criatividade temática. Sendo esse o foco principal, outros elementos como os linguísticos e composicionais não tem atenção prioritária.

A notícia abaixo foi publicada na Revista Istoé e tem por objetivo relatar a morte do escritor Moacyr Scliar. Liste seus aspectos estruturais no caderno e, a partir dela, formule uma notícia referente à morte de outra pessoa para ser postada no site da escola. Não copie partes do texto original.

Morre aos 73 anos o escritor Moacyr Scliar

O escritor Moacyr Scliar, que havia sofrido um acidente vascular cerebral isquêmico (AVC) e estava internado no Centro de Tratamento Intensivo (CTI) do Hospital de Clínicas de Porto Alegre desde 17 de janeiro, faleceu à 1 hora da madrugada de hoje. Segundo boletim médico, Scliar, que estava com 73 anos, morreu de falência múltipla de órgãos.

Internado desde 11 de janeiro para uma cirurgia de extração de tumores no intestino, Scliar sofreu um acidente vascular cerebral (AVC) isquêmico no dia 16 de janeiro e foi encaminhado à unidade intensiva. No dia seguinte, sofreu uma cirurgia para retirada de coágulo decorrente do AVC, passando a ser mantido com um mínimo de sedação necessária. O escritor passava pela retirada gradual da sedação quando, no dia 9 de fevereiro, apresentou um quadro de infecção respiratória, voltando então a ser sedado e a respirar por aparelhos.

O velório será hoje, a partir das 14 horas, no salão Júlio de Castilhos da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. O sepultamento ocorrerá amanhã, em local e horário ainda indefinidos. A cerimônia será apenas para familiares e amigos.

<http://www.istoe.com.br/noticias/data/126246> Acesso em 27/02/11 - 09:31

Ao apresentar essa atividade, me deparei com um momento de resistência por parte dos alunos que, embora a tenham realizado reclamaram muito do assunto.

Como não conheciam o autor falecido e não queriam escrever sobre a morte de ninguém mais, consideraram a atividade difícil e demoraram a concluí-la. Eu não imaginava a reação, mas as reclamações só cessaram quando expliquei que, no vestibular, é necessário que se faça o recorte do

tema, ou seja, poderiam escrever sobre a morte de outra pessoa. A reação da turma levou-me a evocar uma das características da pesquisa-ação:

considerar a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da práxis (FRANCO, 2005, p.15)

Não é sempre que preparamos uma aula que agrada a todos os alunos, assim como não é sempre que preparamos uma aula que os agrade e agrade a nós mesmos também. Por isso, estratégias de condicionamento dessas situações, tal como dizer que é assim em processos seletivos universitários (não é possível escolher um tema agradável), são necessárias.

Depois dessas cinco aulas, teve início o período de provas do colégio, em que estava prevista a avaliação de redação. Vi aí a oportunidade de aplicação da atividade de autoria, que segue abaixo, sobre um tema mais adequado à faixa etária e aos interesses da turma.

3.2.2.4 Autoria de notícia jornalística

Esta atividade teve por objetivo contribuir para o desenvolvimento das três capacidades de linguagem elencadas por Schneuwly, Dolz (2004): ação, discursiva e linguístico discursiva, que foram exercitadas em atividade anteriores. A “atividade de autoria” é bastante completa, pois faz o aluno pensar sobre a linguagem do gênero, a situação comunicativa e o conteúdo a ser abordado, mesmo que sob forma de letramento autônomo. O texto abaixo, faz parte da atividade avaliativa realizada na sexta aula.

As dez fobias mais esquisitas do planeta

Gente com medo de chulé, de legumes, de umbigo, de beijo ou - acredite! - com pavor até de mulher bonita! Está na hora de conhecer as paúras mais estranhas que existem. E aí, vai ler ou tá com medo?

10. Bromidrofobia

Medo de quê - Odores do corpo

Ok, ninguém em sã consciência gosta de ter cecê ou chulé, cuidando da higiene pessoal para não exalar esses odores pelo corpo. Só que é quase impossível não rolar um bodunzinho ou outro de vez em quando, né? Pois é esse o pavor de quem sofre de bromidrofobia. Os "zé-limpinhos" tomam vários banhos por dia e, de tanta esfregação,

chegam a ficar com a pele machucada. O medo de cheirar mal pode ser tão grande que muitos evitam qualquer atividade que gere transpiração.

9. Caetofobia

Medo de quê - Pelos e cabelos

O ator Tony Ramos e o guitarrista Slash são o maior pesadelo de quem tem caetofobia. É que eles morrem de medo de pessoas muito peludas ou com uma baita cabeleira. Em geral, os "caetofóbicos" cortam o cabelo bem curtinho ou até raspam a cabeça. Alguns chegam a contratar alguém só para lavar seu cabelo e não ter que tocar na "coisa peluda"! No outro extremo, estão as vítimas de falacrofobia, o temor de ficar careca - aliás, o que seria o paraíso para os "caetofóbicos"...

8. Deipnofobia

Medo de quê - Jantar em família ou com amigos

Para as pessoas com deipnofobia, basta sentar à mesa para uma singela refeição e está pronto o cenário do terror: elas aprontam o maior suador, sentem falta de ar e são tomadas por uma sensação de impotência. É que elas enxergam um jantarzinho como uma terrível ameaça, que trará à tona conflitos emocionais não resolvidos. A britânica Karen Tate, por exemplo, sempre tem um ataque de pânico quando vai a um restaurante com amigos, e não vê a hora de sair do lugar. Poderia aproveitar para não pagar a conta!

7. Eisoptrofobia

Medo de quê - Espelhos e de se olhar no espelho

Em geral, a eisoptrofobia, ou medo de espelhos, está ligada ao temor diante do sobrenatural. As pessoas temem ver no reflexo do espelho fantasmas e outros seres. Superstições ligadas a esse objeto (como a crença de que quebrar um espelho dá sete anos de azar) também ajudam a aumentar a paranoia. Até mesmo a própria imagem da pessoa pode causar terror por se tratar de algo "não humano". A atriz Pamela Anderson é uma das pessoas que preferem sacrificar a vaidade a encarar um "espelho, espelho mau".

6. Hipopotomonstrosesquipedaliofobia

Medo de quê - Palavras grandes

O próprio nome desta fobia - o palavrão gigante acima - já obriga quem sofre do distúrbio a confrontar seu medo: um temor irracional de palavras longas ou de uso pouco comum, como termos técnicos e médicos (por exemplo, linfangioleiomiomatose). Elas também evitam mencionar palavras estranhas ao vocabulário coloquial. Segundo os especialistas, essa paúra surge do medo de pronunciar a palavra de forma incorreta e, por isso, cair no ridículo.

5. Onfalofobia

Medo de quê – Umbigos

Nunca encoste no umbigo de quem sofre de onfalofobia, pois o cara pode ter o maior ataque nervoso. Na verdade, essas pessoas também ficam nervosas só de ver um umbigo. Quando a coisa rola com mulheres grávidas, é ainda pior. É que elas têm o maior pavor de que seu umbigo cresça demais ou fique com o formato conhecido como couve-flor. Algumas mães chegam a tapar o umbigo dos bebês com curativos para não ver a "criatura".

4. Lachanofobia

Medo de quê – Vegetais

Cenouras, amoras, abobrinhas. Vegetais "assassinos" como esses são os algozes de quem tem lachanofobia. A forma incomoda, a cor não agrada, a textura causa aversão e o cheiro, náuseas. Em geral, a pessoa tem medo de algum vegetal em particular. Um jovem americano, por exemplo, tinha pavor de pêssegos. Certo dia, ao entrar no chuveiro da casa da namorada e ver a imagem da fruta no rótulo de um xampu, deu o maior chilique e saiu correndo da casa...

3. Automatonofobia**Medo de quê - Autômatos e bonecos de cera**

Autômatos, como bonecos de ventríloquo, são artefatos que simulam ações humanas. Mas não para pessoas que têm automatonofobia. Para elas, inocentes bonequinhos de parque de diversões são verdadeiros monstros. A visão de algo que imita seres humanos causa tremedeiras, choro e paralisia. O "machão" Hugh Jackman, o Wolverine de X-Men, já admitiu morrer de medo do Chuckie, o brinquedo "assassino". Só não contem isso para o Prof. Xavier!

2. Filemafobia**Medo de quê – Beijar**

Não há Cupido que ajude. Para quem tem filemafobia, um simples beijo é sinônimo de pesadelo. A pessoa sente enjoos e fica com a boca seca e as mãos trêmulas. Em casos mais graves, chega a ter um ataque de pânico. Não rola nem beijo na bochecha a amigos e familiares. Para os estudiosos, esse transtorno está ligado a outro, a filofobia, o medo de se apaixonar. Ele também é fruto do temor de possíveis ações subsequentes ao beijo, como fazer sexo.

1. Caligenefobia**Medo de quê - Mulheres bonitas**

Também conhecido por venustrafobia, esse é o pavor sentido por alguns homens quando têm que interagir com uma mulher bonita! Os caras sentem falta de ar, arritmia e muitos até vomitam. O bizarro terror de beldades é tamanho que alguns sujeitos até abandonam o emprego se tiver alguma gata no trabalho. Como forma de tratamento, o "coitado" é exposto a fotos e vídeos de mulheres bonitas, como Gisele Bundchen. Depois, ainda precisa encarar umas gatas em carne e osso. Ô problemão...

COMANDO DE PRODUÇÃO

Redija uma notícia para ser publicada no Jornal Noroeste sobre um dos casos de fobias lido acima. O texto não pode ultrapassar 15 linhas.

Essa última atividade, mesmo que em situação de avaliação formal, foi muito bem executada pelos alunos, que se interessaram pelo tema e escreveram notícias bastante surpreendentes, que trouxeram fatos imaginados pelos alunos que seriam impensáveis por mim³¹. Considero produções finais do gênero notícia as últimas lidas e analisadas no ano letivo. Elas serão objeto da próxima sessão, que verificará as capacidades desenvolvidas e como o modelo ideológico se configurou.

Desejo registrar, porém, que antes da atividade sobre fobias, muitas vezes, como tarefa de casa, os alunos haviam realizado escritas e reescritas de propostas de vestibulares, mas nunca com tamanho envolvimento. Uma ligeira auto-avaliação me faz lembrar que nem todos os textos foram discutidos em sala. Seria interessante se para cada atividade domiciliar entregue, houvesse tempo para discussão. Porém, vejo nessas atividades a oportunidade de cumprir com a parte individual de estudo, que não é feita em sala, por falta

³¹ Exemplo de texto na parte de anexos, número ____

de tempo, o que ocorre também com a leitura silenciosa. A ausência de discussão em grupo, contudo, não impede a reflexão individual sobre aquilo que o aluno aprendeu ver nos textos em sala de aula.

O quadro a seguir sintetiza as etapas metodológicas de trabalho com o gênero notícia, desenvolvidas durante o ano, as capacidades que cada uma tinha por objetivo desenvolver e o modelo de letramento que se configurou:

Atividades	Data	Objetivo	Capacidades	Letramento
Diagnóstico	08/02	Identificar os aspectos não apropriados em relação ao gênero;	Todas as capacidades de linguagem apropriadas até o momento.	autônomo
Leitura	15 e 22/02	Teorizar sobre os aspectos do gênero, analisando seus mecanismos gerais;	Retomada: conceitos de gênero; compreensão do texto e suas esferas discursivas.	
Paráfrase	29/02	Atentar para os aspectos linguísticos e composicionais;	Capacidade linguístico-discursiva	
Decalque	1º/03	Analisar os aspectos temáticos e composicionais	Capacidade de ação	
Autoria avaliativa	14/04	Analisar os aspectos linguísticos, composicionais e temáticos.	Todas as capacidades de linguagem apropriadas até o momento.	
Autoria	20/08	Identificar os aspectos apropriados	Todas capacidades	ideológico

Essa última atividade, de autoria, ainda não foi descrita, porque é discussão da próxima seção e corresponde à constatação final. Enfatizo que a maior parte das atividades compreende o modelo de letramento autônomo, que consiste no contato com o texto para objetivos específicos de Ensino para o vestibular. Trata-se, ainda assim de um letramento, uma vez que está relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas, não se restringindo ao ambiente escolar, nem sendo externa a ele. No caso desses sujeitos de

pesquisa, a escola não é a única agência de letramento, responsável pela aquisição e desenvolvimento da escrita, e isso contribuiu para que as atividades propostas tivessem um bom desenvolvimento.

Dessa forma, a interação promovida durante os períodos pontuados no quadro com o gênero se estendeu a outras esferas de letramento, já que a “prática discursiva (...) relacionada ao papel de escrita” (Kleiman, 2009) se faz presente na vida desses alunos como demonstrado anteriormente. Então, é evidente que os objetivos de desenvolvimento das capacidades possam ter sido desenvolvidos com o auxílio de outros instrumentos. Isso significa que, ao pontuar que o tempo também é um instrumento, a teoria sócio-histórica de aprendizagem, que subsidia o trabalho de ensino sócio interacionista é corroborada, mais uma vez.

Já o modelo ideológico, que diz respeito à prática de lida com a escrita em sua naturalidade, isto é, fora da escola, ocorre quando os alunos, sem o objetivo de serem avaliados pela professora de redação, escrevem as notícias para o serem publicadas no site da escola. Assim, por consistir em um conjunto de práticas de uso da escrita que ocorrem naturalmente, em seus contextos específicos, essas notícias, embora não tenham sido escritas para jornais, isto é, na esfera jornalística, tiveram sim o caráter ideológico, visto que os alunos foram autores de seus discursos, podendo escolher sua linguagem, seu posicionamento diante do fato, enfim, seu recorte temático sem ser um exercício escolar.

Passo agora à parte referente à análise e trabalho com as produções finais dos alunos solicitadas pelo professor de filosofia em momento deslocado da sequência temporal das ferramentas observadas até agora. A partir desses textos, pretendo analisar novamente as capacidades apropriadas e observar se houve internalização do gênero textual.

3.2.3 As Produções Textuais: modelo ideológico de letramento

Neste momento, considero importante retomar o que entendo por letramento, já que pretendo afirmar que os alunos o alcançam em função do trabalho, tido como artificial com os textos na escola. Baseio-me no conceito de letramento, de Kleiman (2006), que o entende como a habilidade de lida com o sistema de escrita, seja para leitura ou produção textual de forma

proficiente. A autora afirma, ainda, fundamentada em Street (1984), que existem dois modelos diferenciados: o autônomo e o ideológico. O primeiro, supostamente prejudicial ao desenvolvimento do outro, ocorreria sempre de forma artificial, fora do contexto real de origem da escrita. O segundo, ideológico, acontece em situações de uso natural da escrita.

Para Marchuschi (2002 p.12), a perspectiva de língua sociointeracionista entende a produção textual como “trabalho social e como cognição; como discurso e como constitutiva da realidade”. Acredito que as atividades observadas até o momento, desde o diagnóstico até a autoria, ocorreram de forma artificial na escola, sim, mas são necessárias, e promovê-las é papel do professor. No entanto, para responder um dos meus questionamentos como professora, a respeito da promoção de evento de letramento ideológico a partir do que já havia sido feito autonomamente, foi preciso elaborar uma estratégia de escrita que partisse de uma necessidade real e, por isso, não fazia parte do planejamento curricular. O tema foi a ampliação de uma parte da escola, que ocorria desde o início das aulas, problema esse que mobilizou os alunos, que escreveram para publicar no site da escola. Analiso os resultados a seguir.

Propositamente, as produções finais, escritas em agosto, observadas na segunda coluna abaixo, não foram solicitadas por mim, mas pelo professor de outra disciplina, que coordena a publicação de matérias no site da escola. Assim, foi possível mensurar a apropriação do gênero notícia pelos alunos.

Texto 1

A ampliação de colégio gera discussão entre direção e alunos no Paraná

Diretoria do Colégio Coração de Jesus defende a importância da obra, expondo seus benefícios.

Nesta terça-feira, 13, o Jornal Cidade foi até o interior paranaense para visitar a ampliação do Colégio Coração de Jesus, pertencente a Rede Sagrado de Educação, localizado na cidade de Nova Esperança. O projeto em questão é a construção de um novo prédio, que está gerando discussão entre alunos e educadores em relação ao período em que a construção está ocorrendo.

Esse debate é pelo fato de as obras estarem sendo realizadas exatamente ao lado das salas de aulas, portanto o nível de sonoro gerado por certas etapas da construção é enorme. No entanto, segundo a diretoria do colégio, medidas estão

sendo estudadas e aplicadas para diminuir o aborrecimento dos alunos e professores. Em entrevista ao Jornal, a Irmã, Diretora do colégio, afirmou que o projeto elaborado representará um crescimento educacional, ampliando espaços para qualificar ainda mais a aprendizagem e atenderá ao número maior de demandas atuais, além disso, segundo ela, os benefícios que serão gerados, será um ganho para toda a região Noroeste do Paraná.

De acordo com ela, o novo ambiente está sendo construído para o bem estar dos alunos e também poderá servir como sede de uma Universidade em um futuro próximo. “É um grande sonho meu e do resto das irmãs e funcionários ligados ao colégio concluir totalmente o projeto de expansão do ambiente físico. Esse novo prédio propiciará um ambiente bonito, moderno que terá condições de servir como Universidade trazendo ganhos para toda a comunidade educativa”, concluiu a Irmã.

Sobre a capacidade de ação, o texto 1 consegue assumir todas as características de uma notícia, fazendo referência ao jornal em que foi publicado (meio de circulação)³²; especifica o local onde ocorreu o fato; explica como e por quê. Ou seja, atende à capacidade linguístico-discursiva.

Quanto aos recursos linguísticos, tais como verbos no pretérito e recursos de discurso citado por meio de aspeamento, há um domínio observável e o controle do uso desses recursos. Isso porque, ao usar partes citadas da fala da diretora da escola, o sujeito corrobora a prévia ideológica mostrada já no subtítulo da notícia “Diretora (...) defende seus benefícios” e se existe uma defesa, é porque existe uma polêmica e por isso, o ponto de vista enfatizado foi o posicionamento da diretora. A linguagem determina o tema e o interlocutor determina a linguagem, por isso, a parte referente aos aspectos linguísticos é de extrema importância. Como observado nos PCNEM (2006, p 58): “os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas”, fato que justifica a preocupação com o aspecto lexical e gramatical, haja vista que reconhecer os contextos em que se pode ou não aplicar determinado termo também é uma decorrência do letramento.

Nesse sentido, o domínio da capacidade linguístico-discursiva observado é marca de letramento e de desenvolvimento no uso da linguagem em prol das

³² Embora seja raro encontrar textos jornalísticos em que se faça referência ao seu veículo, é importante que os alunos retomem isso no texto para que internalizem a ideia de discurso jornalístico e expressem isso no texto. É uma forma de marcar a condição de produção e eu, particularmente, exijo isso nos textos deles.

suas funções, como bem marcam os PCNEM (2006, p.25): “analisar recursos expressivos da língua, recuperar o patrimônio representativo da cultura; articular redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens, entre outras” é uma forma de compreensão do próprio discurso e, portanto, avaliação. Ao utilizar o discurso citado de forma indireta em “*De acordo com ela, o novo ambiente está sendo construído para o bem estar dos alunos(...)*” o sujeito também ratificou o seu posicionamento, a partir da sua subjetividade discursiva, a respeito do tema. A mesma direção partidária é tomada pelo segundo texto abaixo transcrito. Ele contempla a parte composicional do gênero proposto e já no título marca o viés temático: a favor da reforma da escola. Esse recurso de citação comprova – além do domínio propriamente dito da capacidade de linguagem do gênero – como o aluno se torna autor de seu dizer, já que, segundo Possenti (2002, p.112;113) “alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadore*s e *manter distância em relação ao próprio texto*”.

Texto 2

Reforma traz melhorias para os estudantes em escola particular

Escola da Rede Sagrado de Educação inicia reforma para melhorar as condições de estudos dos alunos.

No último dia 07, a escola Coração de Jesus, da Rede Sagrado de Educação, situado em Nova Esperança, Paraná, entrou em reforma. Ela prevê a construção de um novo bloco e o aumento da biblioteca e da capela. Isso trará grandes benefícios para os alunos e também para os professores, que contarão com um bloco para apenas o Ensino Médio. Além disso, a biblioteca será revitalizada e ampliada, garantindo um maior acervo de livros didáticos e paradidáticos.

Os alunos ficaram muito entusiasmados com a novidade, pois agora, segundo eles, haverá mais espaço nas salas e novas vagas poderão ser abertas. Hoje, a escola conta com 800 alunos e após a reforma esse número pode subir para 1300.

Os funcionários também se alegraram com a notícia, “A gente está muito contente com essa construção. O colégio vai ficar muito bonito e vai ter mais espaço” disse Fernando Guimarães, zelador da escola há muitos anos. Da mesma forma, a diretora Irmã Maria Zorzi declarou ao Jornal da Cidade que todos os gastos são viáveis quando se vê o tamanho do benefício que os educandos terão.

Ao contrário do primeiro texto, que permitia que se ouvissem vozes dissonantes, a respeito do tema, este segundo texto procura demonstrar como as obras fazem felizes a todos, aluno, professores e funcionários. Os distúrbio provocados pela reforma são ignorados, em proveito de um futuro melhor para todos.

É interessante lembrar que a perspectiva interacionista de linguagem entende que uma das características de desenvolvimento e apropriação do objeto cultural é a capacidade de usar a linguagem em diferentes contextos ou agir em prol da contextualização da linguagem em determinados ambientes. Assim, penso que por serem alunos da escola e estarem submetidos às regras dela, acabam usando esses recursos linguísticos de maneira a não contrariar a ordem de autoridade. Esse fator também é marca de letramento, vale lembrar. Da mesma maneira, temos a marcação dos elementos do gênero: uso do discurso direto e indireto, verbos *dicendi* para inserção da fala de um funcionário da escola; conjunções aditivas em frases para marcar o acréscimo de benefício da reforma (*“além disso, a biblioteca será revitalizada...”*)

Texto 3

Construção em colégio gera aborrecimentos no interior do Paraná

Benefícios e prejuízos são discutidos por alunos e professores.

Nesta terça- feira, 16 de agosto, discussões começaram sobre uma construção de outro prédio para salas de aula no colégio Coração de Jesus, de Nova Esperança, que ocorre durante período letivo. Os educadores e membros da coordenação e direção da instituição alegam que a obra é em prol de um futuro melhor para a escola e para os alunos, porém estes reclamam do barulho, da poeira e dos sacrifícios que estão fazendo para continuar estudando.

Segundo um professor da escola, a construção é “excelente” para o futuro próximo devido a adequação das novas salas e à uma possível adesão de cursos de ensino superior, propiciada por mais espaço físico. Em relação aos incômodos por parte dos alunos, é natural, pois uma obra como essa gera ruídos e distrações.

“A obra é justamente ao lado da minha sala e o barulho das constantes marteladas desconcentra muito. Ficamos imensamente incomodados em ter que mudar de sala algumas vezes, perdendo assim minutos valiosos de aula. Nos últimos dias, além do barulho e da distração gerada pelos pedreiros conversando, a obra tampou todo o sol e também dificultou as trocas de ar. Dessa maneira, corremos

riscos de contrair doenças respiratórias, além de tudo”. Disse uma aluna ao jornal da cidade. A obra está em andamento e só tem previsão para acabar ano que vem.

Já o texto 3 contraria os dois primeiros, tendo em vista o posicionamento que traz em seu texto, marcando a subjetividade jornalística no discurso do escritor. O título da matéria já prenuncia o posicionamento do autor, focando nos incômodos do presente e não nos benefícios do futuro. Embora ceda voz ao posicionamento contrário, ou de um professor que minimiza os aborrecimentos provocados por uma reforma durante, período letivo, o texto, numa forma de criticar, enfatiza os inconvenientes provocados pela construção. Isso não retira do texto o caráter de notícia, uma vez que as características do gênero se fazem presentes nele. Ao começar pelo título analisamos o ataque por meio do substantivo “aborrecimentos” em “*Construção em colégio gera aborrecimentos no interior do Paraná*”. Mais do que nos textos anteriores, existem diversos indícios de autoria. Não fala aqui apenas a voz institucional, mas um cidadão capaz de avaliar um acontecimento apontando-lhe os prós e contras. Assim, entendo por autoria o texto que traz ao professor, o entendimento que seu aluno domina o fato de haver “diversos recursos da língua (...) agenciados mais ou menos pessoalmente (...) a partir de condicionamentos históricos” para fazerem sentido (POSSENTI, 2002 p.121)

Portanto, a notícia escrita, enquanto enunciado concreto originado na atividade social precisa ser manifestada para ser compreendida pelos envolvidos em seu processo de recepção, dependendo do entendimento da mensagem e sua credibilidade, já que, como afirmado por Bakhtin/Voloshinov (2006) em detrimento de a ação de expressão ser interior e, simultaneamente, exterior ao indivíduo, há uma constituição do que se expressa fora dela.

O uso do aspeamento em todos os textos marca, além do domínio discursivo já citado, a apropriação do aspecto relacionado ao letramento referente ao uso da força do discurso alheio. Esse recurso, mais que delimitar a fala do outro, comenta-o, apresentando, por vezes, uma nota de ironia, como no adjetivo “excelente”, atribuindo a um professor, pelo autor do texto três. Esse é um dos fatores que, sendo jornalistas ou não no futuro, eles aprenderam. Outro aspecto diz respeito ao uso do verbo *dicendi* “alegar” ao mencionar o discurso dos funcionários da escola, que traz uma carga

semântica negativa ao discurso dito. Sobre os verbos *dicendi*, Possenti (2002, p. 119) declara que “cada verbo é absolutamente adequado ao contexto. Mais que isso: colabora para tornar o contexto mais denso”, o que justifica a marcação consciente do aluno em relação ao seu discurso próprio e domínio do que diz e como diz. Nesse momento, o gênero passa a ser instrumento de desenvolvimento de capacidades linguísticas genéricas e utilizáveis em outros objetos.

Ao final, posso afirmar que as produções já atendiam ao gênero notícia, tanto em seu estilo, como composição e correspondência temática. Para sintetizar, então, o desenvolvimento da capacidade de linguagem em seus três aspectos: de ação, linguísticos e linguísticos-discursivos, o quadro abaixo, assim como na parte diagnóstica, resume os objetivos alcançados e observados.

<p style="text-align: center;">A capacidade de ação (adaptação às características do contexto e do referente do gênero em questão)</p>	<p>Os textos demonstram que os alunos internalizaram a maioria das categorias referentes ao contexto de produção, tais como: o contexto sócio-histórico (período letivo); o objetivo solicitado pelo professor; o público alvo (comunidade escolar); o emissor (eles enquanto alunos e escritores do site);</p>
<p style="text-align: center;">A capacidade discursiva (mobilização de modelos discursivos)</p>	<p>Todos os textos evidenciaram uma organização sequencial da notícia que contempla os elementos norteadores da situação: quem; onde; quando; por quê. Assim como títulos adequados. O tipo de discurso predominante em todos foi o relato de experiências situadas no tempo. Em síntese, os alunos desenvolveram significativamente a capacidade discursiva visto que, no</p>

	diagnóstico, nas produções iniciais que alguns deles não diferenciavam a marcação de primeira pessoa no discurso jornalístico, em específico, do gênero notícia.
<p>A capacidade linguístico discursiva</p> <p>(domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas)</p>	Como os textos foram coletados sem correção prévia com oportunidade para reescrita, o domínio dessa capacidade surpreendeu a medida que os textos apresentam raros equívocos nas escolhas lexicais. Em suma, os textos demonstraram um desenvolvimento significativo em relação à essa capacidade.

As amostras de textos me haviam comprovado que, mesmo diante das minhas falhas evidenciadas na prática apressada em sala de aula, os alunos tinham internalizado a essência do gênero e desenvolvido as capacidades planejadas no modelo didático, feito um ano antes do resultado final. Os alunos alcançaram, sobretudo, a plenitude de autoria de seus textos, se considerarmos que ser autor de seu próprio texto “trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (POSSENTI, 2002, p.109). Porém, tendo verificado apenas o eixo da escrita, decidi avaliar e monitorar o estágio do nível de leitura desses alunos, também em momento deslocado das aulas do primeiro semestre. Eu já não estava mais em sala com eles, em função do afastamento para o mestrado, mas a professora garantiu que não havia retomado o conteúdo ainda, e só o faria durante as semanas próximas do vestibular seguinte.

A partir dessas mesmas três produções lidas na seção anterior, preparei uma avaliação de leitura, que descrevo e analiso na próxima seção.

3.3 A leitura das produções textuais: modelo ideológico de letramento

Objetivando verificar se os alunos haviam se apropriado da noção de subjetividade do discurso jornalístico, o que evidenciaria a concretização do letramento, decidi, após a atividade final, utilizar algumas notícias produzidas pelos próprios alunos para realizar uma avaliação de leitura e análise linguística. Parte dessa avaliação³³ encontra-se sintetizada abaixo, começando pelos três textos instrumentos de verificação. A partir deles, procurei checar a capacidade de compreensão dos textos; a capacidade referente a análise linguística, que não analiso aqui, e como eles identificaram as marcas de subjetividade. Assim, pude observar como essas produções textuais refletem o letramento não só dos alunos que produziram a notícia como dos que as lêem.

Dentre as questões alternativas e abertas selecionei a última da avaliação que questionava sobre a subjetividade presentes no texto. Eu pretendia verificar se eles conseguiam, após um deslocamento temporal, tanto quanto no momento da produção, avaliar o discurso jornalístico e a sua intencionalidade. A pergunta direcionava uma reflexão sobre a imparcialidade ou não sobre a construção da escola. Selecionei 4 respostas para a pergunta,

Você acredita que a notícia é de fato imparcial, ou seja, não expressa opinião da parte de quem a escreve?

Resposta 1:

Não, cada notícia demonstrou certo ponto de vista indiretamente, ou seja o autor manipula a maneira como os fatos são apresentados , dando maior ênfase ao que lhe é de agrado.

Resposta 2:

O gênero textual jornalístico notícia não deve conter a opinião do autor, subjetividade, isso acontece nos três textos vistos. Porém, o que podemos perceber é uma escolha de fragmentos e discursos escolhidos pelo autor, que tendem a influenciar as pessoas a julgar de certa maneira aquilo que é apresentado. O autor pode não ser imparcial nessa hora, escolhendo e escrevendo de tal maneira a enfatizar mais uma ideia

³³ A avaliação, na íntegra, consta no anexo desse trabalho.

Resposta 3:

De um ponto de vista formal, a notícia deve ser objetiva, apenas utilizada em prol da veiculação de acontecimentos. No entanto, devido às características pessoais diversas, o foco de uma notícia acaba atingindo as áreas de interesse do autor, que implicitamente aborda seus valores e conduz o leitor a um enfoque diferenciado, como ocorre no segundo texto, que infere que os benefícios da construção são absolutos, sem expressar a “outra face” da construção repleta de empecilhos aos alunos.

Resposta 4:

O gênero notícia, apresentando cunho informativo, tem como função informar e relatar fielmente os fatos. Portanto, ela tem que ser imparcial e objetiva para não interferir na interpretação dos fatos pelos leitores, logo, os leitores não apresentar seu próprio ponto de vista por conta da objetividade com que a notícia é escrita

As respostas 2 e 3 tiveram 87,8% de representação da sala. O modelo de resposta 3, teve 5% de representação, enquanto 7,2% seguiram o modelo 1 de resposta. Embora a resposta 4 não deixe indício de letramento tal como eu esperava – isto é, de que a notícia tem sim carga subjetiva que traz a marcação de opinião – ainda assim, esse aluno não terá problemas no vestibular em relação à produção textual. Já as respostas 2 e 3 marcam que, além de dominar o gênero notícia enquanto objeto de estudo, o aluno também entende e mostra apropriação do discurso noticioso que não deve apresentar o uso de primeira pessoa do discurso. A resposta 1, em especial, caracteriza-se direto demais, sem explicações delongadas e linguagem desenvolvida, fato que não se evidencia nas respostas 2 e 3, que tem linguagem cuidada e discurso organizado. Essas respostas de questão interpretativo-argumentativa é um gênero textual que, nesse momento, refletiu o nível de amadurecimento de escrita que os alunos tem.

Isso reforça a ideia de que os exercícios de escrita anteriores também contribuíram para o desenvolvimento e diagnóstico desse momento. A escolha vocabular; a organização das respostas; a clareza e sofisticação das idéias expostas são reflexos dos exercícios de escrita contínuos. Independente da extensão das respostas, todas são compreensíveis e aceitáveis, visto que até mesmo o modelo de resposta 3 marca a interação leitor-texto e contexto social.

Esse fato deve-se à leitura com foco interacionista no qual a avaliação de leitura se pautou. Assim, o aluno deveria pensar no contexto social em que vivia (reforma da escola); sobre os conteúdos aprendidos meses antes; nos textos que estavam a sua disposição, ou seja, na materialidade discursiva. Aqui, retomo a ideia bakhtiniana de que toda palavra comporta duas faces. Nesse caso, tratando-se de uma avaliação, as palavras dessas respostas foram orientadas pela consciência do eu (aluno) e dirigidas a um outro (professora).

Portanto, a marca de domínio da escrita se efetiva quando o aluno pondera a sua resposta na qual não desconsidera a regra do vestibular (ser impessoal discursivamente), nem desconsidera a presença da subjetividade. Ex:

“De um ponto de vista formal, a notícia deve ser objetiva, apenas utilizada em prol da veiculação de acontecimentos. No entanto, devido às características pessoais diversas, o foco de uma notícia acaba atingindo as áreas de interesse do autor, que implicitamente aborda seus valores e conduz o leitor a um enfoque diferenciado”

É observável que o aluno reconhece a regra, mas também consegue avaliar o que chega até ele. Essa característica também é observada no excerto do segundo modelo de resposta:

“O gênero textual jornalístico notícia não deve conter a opinião do autor, subjetividade, isso acontece nos três textos vistos. Porém, o que podemos perceber é uma escolha de fragmentos e discursos escolhidos pelo autor, que tendem a influenciar as pessoas a julgar de certa maneira aquilo que é apresentado”

As partes grifadas identificam os segmentos em que se comprova a noção de uso dos recursos linguísticos no gênero notícia. Sob esse ponto de vista, é possível entender que o evento de letramento ocorreu na grande parte dos alunos dessa turma e que o modelo autônomo é necessário na escola para que a prática ideológica se efetive posteriormente, dentro ou fora dela, em qualquer esfera social. Dessa maneira, para experiência evidenciada com minha prática, foi relevante trabalhar a sistematização, mesmo que nem sempre perfeita, da apropriação do gênero. Certamente, essa demonstração de domínio de algumas categorias linguísticas nas respostas dos alunos não se

deve apenas às aulas de leitura de notícias. Afinal, são incoimensuráveis as vezes em que pode ter ocorrido o contato desses alunos com o gênero, assim como a realização de reflexões acerca dele, em casa, com os pais, ou na escola, em outras aulas, que não as de redação.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o início dessa pesquisa se deu pelas dúvidas e incertezas em relação à minha prática enquanto professora-pesquisadora e ao que é imposto por instâncias maiores, ao fim dela, seria pouco cuidadoso dizer que cheguei a grandes certezas. Alguns aspectos comprovam, sim, a hipótese inicial de que o letramento autônomo é caminho para o ideológico, mas gera outras tantas dúvidas sobre o processo de aprendizagem em sua concretude.

Não existiria teoria se não houvesse prática e esta pesquisa-ação permitiu, pela primeira vez, de fato, entender o processo de aplicação das diretrizes que lemos aos grandes vácuos que temos na prática. Isso é possível também, desde que haja o entendimento teórico para a uma transposição didática. É tanta ação que fica aquém do que as emergências reais precisam, que é incomensurável a medida que cada pesquisa contribui para tantas realidades diferentes, bem como são de fato lidas, estudadas e aplicadas pelos professores, que se permitem permanecer com as dúvidas que tem.

Este trabalho pretendeu, dessa forma, mostrar um dos vários caminhos existentes que encontrei para tornar o aluno de Redação, no Ensino Médio, uma pessoa mais cidadã, mais consciente da palavra que lhe alcança, da imagem que lhe chega via internet ou televisão, não só focando sua atenção nos concursos que deve fazer para ingressar nas universidades. O incômodo iniciou-se justamente por esse caráter conteudista imposto pelos vestibulares; depois, pela falta de contato que os alunos tinham com os gêneros jornalísticos; e cresceu quando o contato se deu. Isso porque, muitas vezes, a forma inadequada que toma, sem atenção, sem filtro pode massificar e superficializar a informação que chega aos não letrados.

A tentativa encontrada para amenizar a falta de cuidado na recepção do gênero notícia em seu contexto real, foi pensá-lo em um contexto artificial: a

escola. Entendi, portanto, como exposto no último item do capítulo 1, *A suposta artificialidade do trabalho com os Gêneros*, que esse trabalho no contexto irreal do gênero carece de sistematização.

Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa-ação demonstram que os estudos sobre os gêneros, enquanto uma necessidade de tomada de consciência social, possibilitam reflexão sobre a importância de concebê-lo como alvo e instrumento de comunicação, sobretudo, por parte do professor, aqui, também pesquisador. Sobretudo, também, comprovou que é possível promover o letramento do gênero jornalístico notícia, no terceiro ano do Ensino Médio. Assim, esta pesquisa cumpriu com o seu papel social, contribuindo com os estudos enunciativos e sociodiscursivos da linguagem, visto que analisa minuciosamente os aspectos constituintes do texto em uso em contexto definido. Além disso, também desempenhou um papel importante para reflexão da minha própria prática, já que concordo com a consideração de Pimenta (2005, p. 523), de que

a importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.

Sob essa perspectiva, a construção e reflexão sobre os instrumentos utilizados colaboram com a minha formação enquanto professora e com a formação social dos meus alunos. Partii de um pressuposto; daquilo que acreditava não estar certo e planejei uma melhora dessa prática, agi, monitorei, avaliei e continuo acreditando que existem faltas na minha prática. Essas quatro etapas, muitas vezes simultâneas do meu trabalho, contemplaram os objetivos específicos.

O primeiro deles era diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos envolvidos, por meio de uma produção textual do gênero notícia, o que consistiu numa das etapas de avaliação, a partir da qual elaborei as ferramentas para modificar os problemas observados, o planejamento. Propor essas ferramentas, que era o segundo objetivo do trabalho, foi, ao meu ver, a parte mais difícil tendo em vista que a elaboração de exercícios é sempre intuitiva, apesar de conhecermos as necessidades, nem sempre sabemos se

determinadas estratégias vão supri-las. Isso demanda tempo de prática do professor e, talvez, essa falta de habilidade, exista pela comodidade gerada por ter livros de apoio e exercícios à disposição na escola.

Mesmo assim, a hipótese de que um gênero pode ser aprendido por meio de eventos de letramento no modelo ideológico de letramento, na escola, comprovou-se à medida que os alunos produziram as notícias sozinhos, sem o auxílio da professora de redação, refratando o que foi sistematicamente apropriado durante as aulas. Corroborou-se a ideia do grupo de Genebra de que a elaboração das ferramentas para a aprendizagem é imprescindível para essa internalização. Nesse sentido, é possível ensinar para o vestibular e para a vida, em sociedade

Nessa perspectiva, a caracterização do gênero notícia ou modelo didático, realizado no capítulo 3, possibilitou um esclarecimento para o ensino em sala de aula e também um parâmetro sobre o foco de estudo de outros gêneros que podem ser trabalhados. Isso se dá pela estabilidade constitutiva invariável da teoria enunciativa proposta por Bakhtin em sua obra, a qual considera o gênero uma junção de construção composicional, conteúdo temático e um estilo de linguagem. Além disso, precisei considerar a importância da teoria sócio-discursiva proposta por Bronckart, porque ela consegue sistematizar e ampliar o estudo de gênero por meio do levantamento de suas capacidades de linguagem, o que me permitiu pensar em ações na sala de aula e instrumentalização do texto. A análise de um gênero por meio dessas teorias, enunciativa e sócio-discursiva, possibilitou que uma abordagem pragmática no ensino de línguas se efetivasse.

Entender que esses elementos constituintes do gênero notícia são parte de um todo que se instaura socialmente é primordial para que seja desenvolvido qualquer trabalho posterior que vise à formação de cidadania. Por isso, delimitar a organização composicional desse gênero, bem como seu estilo linguístico e tema é considerar a esfera no qual o texto, enquanto matéria linguística se torna um discurso, para depois transpô-la.

Todos esses elementos comprovam, ainda, que a pesquisa e definição de gênero e de estratégias/ferramentas é necessária e deve ser realizada por todo professor antes do trabalho com os alunos, para que esse seja realmente eficaz. Afinal, a busca de instrumentos e meios de uso da linguagem é a função

primeira de quem está envolvido no contexto escolar e, principalmente, de ensino de línguas, linguagem e interação. Assim, o letramento ideológico se instaura a partir de atividades inicialmente realizadas de forma autônoma, desde que estudadas suas capacidades de ação (contexto de produção); a apropriação das condições de produção de um gênero textual pode ser evidenciada mesmo depois de muito tempo após sua sistematização autônoma na escola, de forma ideológica.

O objetivo geral da pesquisa foi promover o letramento do gênero jornalístico notícia, por meio de diagnósticos da escrita, utilizando ferramentas bem como avaliações contínuas das produções e leituras. Esses instrumentos possibilitaram minha mediação para que os alunos se apropriassem do gênero, sem que se priorizasse só um dos eixos de estudo do texto, mas contemplando estilo, estrutura composicional, tema.

Além disso, a elaboração de atividades de decalque; paráfrase e autoria contribuíram para a formação de cidadãos letrados que avaliam, lêem e produzem o discurso jornalístico, mesmo não sendo jornalistas profissionais, cumprindo com o terceiro objetivo específico que era de avaliar continuamente todas as fases envolvidas no processo de letramento. Acredito que o conjunto de atividades e discussões nas aulas possibilitou ao aluno uma reflexão muito maior que apenas o imediatismo do vestibular exigia. Os alunos aprenderam sobre notícia, no sentido real do verbo aprender, tornando-se letrados, já que dominam e avaliam esse objeto cultural tanto na escrita, quanto na leitura.

O conceito de letramento em que o trabalho se apoiou foi o de Kleiman (2006), que o entende como a habilidade de lidar com o sistema de escrita, seja para leitura ou produção textual, de forma proficiente. Assim, os dois modelos diferentes de letramento: o autônomo e o ideológico foram um dos focos de discussão. O primeiro, supostamente prejudicial ao aluno, é classificado como artificial, descontextualizado e distante da realidade por alguns teóricos. O segundo, ideológico, acontece em situações de uso natural da escrita. A aplicação dos instrumentos e o cruzamento dos resultados deste trabalho comprovaram que é possível e desejável uma articulação entre esses dois modelos, desde que um não seja entendido como passível de ser desvencilhado do outro. Isso porque sempre haverá um retorno social. Mesmo

que o aluno não tenha que necessariamente escrever o texto, ele terá de encará-lo como matéria viva, preche de intenções e posicionamentos.

Entendo e tive a intenção de fazer os outros entenderem que o letramento autônomo exerce uma importante função no processo de letramento ideológico e um não é melhor que o outro, já que ambos são letramentos e, por isso, relevantes. A apropriação das condições de produção de um gênero textual propiciada pela sistematização autônoma, na escola, não se choca com o letramento ideológico, mas complementa-o, contribuindo para a formação de cidadãos letrados e críticos. Essa pesquisa propôs, dessa forma, complementaridade em lugar de exclusão, articulação em lugar de divisão.

Agora, é preciso elaborar novas hipóteses para realizar novas práticas (FRANCO, 2005) com o intuito de retomar pontos referentes à capacidade de ação, em que pouco se trabalhou a categoria veículo. Nessa medida, será possível “buscar novas e mais adequadas formas de compreensão” (FRANCO, 2005, p. 500). De qualquer modo, a percepção desses problemas já se configura como desafios para compreender melhor questões teóricas que aplico em minhas ações cotidianas, algumas das quais concluí estarem equivocadas. Só assim, poderei reinterpretar a hipótese geradora desse trabalho, ou as ânsias que incomodam a mim e, talvez, os meus alunos a respeito desse e de outros gêneros.

Esta pesquisa, sobretudo, é reflexo de uma das situações de conflitos inesgotáveis, com as quais me deparo, no cotidiano. Essas situações me fazem pensar sobre a teoria e a prática, sobre a relação do objeto e os sujeitos que precisam dele também como instrumento para aprender e ensinar.

5- REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M.M. *A estética da criação verbal*. 5ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, J. P. *Notícia* (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: relatar). São Paulo: FTD, 2001

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. *Práticas de leitura, impresso, letramentos: uma introdução*. In: _____. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-45

BENASSI, Maria Virginia Brevilheri. O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais. Maringá, 2009, p. 1791-1799

BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: 1º e 2º. ciclos*. Brasília: SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica*. Brasília : MEC/SEMTEC, 2000.

BOAVENTURA, L. M. V. Letramento midiático e letramento escolar: um diálogo possível. Travessias número 01 Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte. Sem ano. ISSN 1982-5935 (versão eletrônica) Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus de Cascavel Programa de Pós-Graduação em Letras

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRONCKART, J. P. As condições de produção dos textos. In: *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1994 .

_____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo, Scipione: 2004.

CAVALCANTI, E.S. O estudo dos turnos conversacionais em aulas do Ensino Fundamental. In: SANTOS, M.F.O. ; ZOZZOLI, R.M.D. *Pesquisas Lingüísticas- A interatividade da sala de aula*. Maceió: UFAL, 2002, p 78 – 86.

COSTA-VAL, M.G.F. *Redação e textualidade*. São Paulo: Saraiva, 2006.

COVRE. M.L.M. *O que é cidadania*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2005

DELL`ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org). *As múltiplas facetas da linguagem*. Brasília: UNB, 1996;

p. 69-75

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

EVANGELISTA, A.A.M. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Intermédio: Cadernos CEALE. Belo Horizonte: Formato/Ceale (FAE-UEMG), 1998.

FARACO, C.A. Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FERREIRA, A. B. H. Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2009.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). Questões de linguagem. São Paulo : Contexto, 1991. p.54-63.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

GARCIA, L.A.R. A televisão na escola como objeto de Leitura: uma proposta de letramento midiático televisivo. Dissertação de mestrado. 2007.

GARCEZ, H. *A escrita e o outro*. Brasília: Ed. UNB, 1998.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4ª ed., São Paulo: Ática, 2006.

_____. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel, PR: Assoeste, 1994.

_____. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

_____. Da redação à produção de textos. In.: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Córtext, 1997, p. 17-24.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

HILA, C. V. D; NASCIMENTO, E. L. Práticas de sala de aula: as sequências didáticas como ferramentas de ensino. 2008

HANSEN, J.A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: mercado de Letras, ALB, São Paulo: Fapesp, 2005. p.13-43.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gêneros, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilígue*. 2003. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

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**. São Paulo: Mercado de letras, 2006

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: BOCH, F.; CORRÊA, M. L. G. **Ensino de língua: representação e letramento**.Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LAGE, N. Estrutura da notícia. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Ideologia e técnica da notícia. Petrópolis: Vozes, 1982.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre : Sagra: DC Luzzato, 1996.

MOITA-LOPES, L. P. Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza social e educacional dos processos de Ensino / Aprendizagem de Línguas. 6. ed. Campinas- SP: Mercado de Letras, 1996..

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. Privação sofrida e leveza do pensamento. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.253-276.

MAAR, W. L. O que é política. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Conceitos linguísticos e sua relevância no tratamento da língua materna em sala de aula. Recife. Mimeo 2002.

MEDINA, C. Notícia, um produto à venda: jornalismo na sociedade urbana e industrial. São Paulo: Summus, 1988.

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: Políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F; BENTEGA. C. (org). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, 233-264.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P Conceitos de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org) **Leitura e Ensino**. Maringá: EDUEM, 2005 p.15-43.

MENEGASSI, R. J.; CALCIOLARI, Angela Cristina. A leitura no vestibular: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa. Maringá: UEM – Acta Scientiarum, v. 24, n. 1, pp. 81-90, 2002.

MENEGASSI, R.J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. Maringá: Revista UNIMAR, v.17, n. 1, pp. 85-94, 1995.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí:Unijuí, 1997.

NEVES, I. **Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre:Editora da UFRGS, 2003.

NÓBREGA, M. J. Redigindo textos, assimilando a palavra do outro Revista Veras revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz; v. 1, n. 1 (2011)

OHUSCHI, M. C. G. A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita, 2006, 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

PANIAGO, M.L.; ALVES FILHO, S.C. Produção de textos na escola: a reescrita como forma de romper a artificialidade de usa da língua - Via Litterae, Anápolis, v. 1, n. 1, p. 80-98, jul./dez. 2009.

PAVEAU, M & SARFATI, G. As grandes teorias linguística. São Carlos: Claraluz, 2006.

PEREIRA, L. Á. Escrever em Português: Didáticas e Práticas. Porto:Edições, 2004.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

PINHEIRO, N. F. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, José L., MOTTA-ROTH, Dèsirée. (orgs.). *Gêneros Textuais*. Bauru: Edusc, 2002, p.259 - 290.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. *Revista Perspectiva*, Dorianopoliti, 1:20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. 1a. ed. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-20.7

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso? In: SIGNORINI, I (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas : Mercado de Letras, 2001, p. 51-74.

_____. Concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: Ler é melhor do que estudar. In: ROJO, R.**Leitura e Escrita na Formação de Professores**. São Paulo: Editora Musa, 2002. p. 31-52.

RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

_____. *Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso*. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. (Coleção Idéias sobre linguagem).

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas In: SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia. (org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2001; p. 75-97

SILVA, S.R. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 4, número 2, jan./jun. 2004 ISSN 19824017 - online

SILVA, A. M. Interação, leitura e escrita na sala de aula de Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos). In: MENEGASSI, R. J (org). *Interação e Escrita*. Maringá: Departamento de Letras Ed., 2007. 1 CD-ROM : 4 pol.

SOARES, M. Letramento: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2001. p. 5-17

SOBRAL, O. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (org) *Bakhtin: Conceitos Chave*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 103 -121.

STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, S. B. Afinal, para quê ensinar a língua escrita. *Revista da FAGED*, Salvador, n.7, p. 227-241, 2003.

TERZI, S.B. A identificação do cidadão no processo de letramento crítico *Revista Perspectiva*, UFSC, 2006.

TFOUNI, L. V.. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMPSON, J.B. *Ideology and Modern Culture*. Stanford Press 2000

TORQUETTE, A. O. Representações sociais de escrita e de seu ensino para alunos do Ensino Médio -- Maringá : , 2009.(dissertação de mestrado).

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

VOGEL, Eliana. Letramento: perspectivas e implicações para a educação *Dialogia V.2 - Out/2003*

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1988.

VOLOSHINOV, V.N; BAKHTIN, M.M. *Discurso na vida, discurso na arte sobre poética sociológica*. (1926). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão

Tezza. *In: VOLOSHINOV, V.N. Freudism.* Trad. I.R. Tiotunik. New York: Academic Press, 1976. (Circulação para uso didático).

XAVIER, C. F. Uma Leitura da Avaliação. *Amae educando*, n^o312, p.20-22, novembro, 2002.

ZAPPONE, M. H. Y. . Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Teoria e Prática da Educação*, v. 03, p. 47-62, 2007.

6 – ANEXOS ANEXO 1 TABELA A - Capacidade de ação - Contexto de produção

TEXTOS→ CATEGORIA§	1	2	3	4	5
Esfera de circulação do gênero	Mídia online	Mídia online	Mídia online	Mídia online	Mídia online
Emissor	G1 – Portal de notícias da Globo Minas Gerais	G1 – Portal de notícias da Globo – Mundo – traduzido da BBC	G1 – Portal de notícias da Globo – Jornal Hoje	Portal AZ Notícias de polícia	G1 – Portal de notícias da Globo – Coluna Pop e Arte
Público alvo	Internautas mineiros ou todos os brasileiros leitores da coluna de esporte	Internautas brasileiros leitores da seção “mundo” do site da Globo	Público que acompanha o Jornal Hoje da Rede Globo pela internet	Internautas que acompanham notícias específicas do nordeste do país	Internautas que buscam notícias sobre Arte do país
Locais ou veículos onde o gênero circula	Internet	Internet	Internet	Internet	Internet
Conteúdos temáticos presentes	Os desmaios do Goleiro Bruno dentro da penitenciária	A morte da jovem universitária logo após seu primeiro beijo	O nascimento do menor bebê brasileiro	O encontro do menino desaparecido no Piauí por medo dos pais	A morte do escritor Moacyr Scliar no Rio Grande do Sul
Contexto sócio-histórico	Outubro de 2010	Fevereiro de 2011	Outubro de 2010	Outubro de 2010	Fevereiro de 2011
Objetivo do autor do texto	Noticiar a situação do presidiário e o fato de que mesmo estando com problemas de saúde, voltou à cadeia.	Noticiar a morte nada comum de uma garota que teve convulsões que a levou a morte após o primeiro beijo.	Noticiar sobre os primeiros momentos do menor bebê e noticiar sobre suas medidas.	Noticiar que o menino considerado desaparecido na verdade tinha fugido dos pais porque ficou com medo de uma bronca por ter tido mal desempenho na escola	Noticiar os últimos dias de vida do escritor e noticiar sua morte, explicando os motivos dela.

ANEXO 2 TABELA B Capacidades discursivas

TEXTO → CATEGORIAS- ↓	1	2	3	4	5
Organização sequencial	-Título - Lide - Corpo da matéria: Quem? Onde? Quando? Por quê? OBS: há uso do discurso direto no último parágrafo	-Título - Lide - Corpo da matéria: Quem? Onde? Quando? Por quê? OBS: há uso do discurso direto no último parágrafo	-Título - Lide - Corpo da matéria: Quem? Onde? Quando? Por quê? OBS: há uso do discurso direto no último parágrafo	-Título - Corpo da matéria: Quem? O quê? Onde? Quando? Por quê? OBS: há uso do discurso direto no último parágrafo	-Título - Corpo da matéria: Quem? Onde? Quando? Por quê? OBS: não há citação de discurso direto
Tipo de discurso predominante	Relatar, representando, pelo discurso, experiências situadas no tempo	Relatar, representando, pelo discurso, experiências situadas no tempo	Relatar, representando, pelo discurso, experiências situadas no tempo	Relatar, representando, pelo discurso, experiências situadas no tempo	Relatar, representando, pelo discurso, experiências situadas no tempo

ANEXO 3 TABELA C- Capacidades linguístico-discursivas**Texto 1**

- Uso de verbos no pretérito perfeito;
- Substantivos específicos do campo semântico da medicina;
- Uso de verbos delocutivos repetidos: de acordo com, segundo, para marcar discurso citado de forma indireta;
- Uso de verbos dicendis: disse, afirmou, falou; defende;
- Uso de terceira pessoa para marcar impessoalidade;
- Uso de operadores argumentativos – elementos coesivos sequenciais – tais como “MAS”, para marcar oposição a ideia de que o goleiro não sofreu maiores danos;

Texto 2

- Uso de expressões delocutivas para introduzir discurso direto e indireto;
- Uso de verbos no pretérito perfeito para marcar as ações das pessoas envolvidas no caso de morte da menina;
- Uso de verbos dicendis: disse, afirmou.
- Uso de elementos coesivos sequenciais, tais como “em seguida”, para marcar a narração e relato das ações da menina;
-

Texto 3

- Uso de sintagmas nominais e locuções adjetivas para atribuir ao texto um aspecto emocionante em função do nascimento da criança, tais como “emocionante de vitória”, “avanço da ciência”, “pequenina, mas valente”;
- Uso de verbos no pretérito perfeito para marcar o relato do nascimento feito na notícia;
- Uso de introdutores declarativos do discurso direto e indireto dos envolvidos no caso;
- Uso de aspas para marcar o discurso direto;
- Uso de elementos coesivos sequenciais referentes ao tempo para marcar o relato do nascimento.

Texto 4

- Uso de verbos delocutivos no presente do indicativo “diz”, “explica” para a inserção do discurso direto ou indireto dos participantes do caso;
- Inversões sintáticas para caracterizar a fulga do menino de maneira satírica “montado em sua bicicleta vermelha, ele saiu....”;
- Uso de verbos no pretérito perfeito para relatar as ações dos envolvidos na história;

Texto 5

- Ausência de verbos delocutivos, expressões declativas para inserção de discurso;
- Ausência de discurso direto e indireto;
- Verbos no pretérito perfeito para relatar marcar a morte do escritor;
- Uso de vocabulário específico da área médica para explicar as causas da morte do escritor;
- Uso de elementos coesivo sequenciais de tempo, tais como “no dia seguinte”;

ANEXO 4 – NOTÍCIA 1 – DIAGNÓSTICO

Beijo na diretora

Diretora do colégio, tinha uma relação muito boa com os alunos; sempre era uma Tímã (Freira). Apesar da Tímã ter um comportamento amigável com todos nós, ela tinha alguns comportamentos mais "estranhos" por ela ser uma Freira. Na última semana de aula de 2010, ela foi flagrada beijando um aluno no colégio.

Nenhum aluno ficou sabendo do acontecido, apenas a Tímã coordenadora viu a cena. O aluno estava no 3º Ano, saiu do colégio, e a Freira foi demitida do seu cargo e por o colégio ser católico ela teve que jogar a botina.

ANEXO 5 – NOTÍCIA 2 – DIAGNÓSTICO

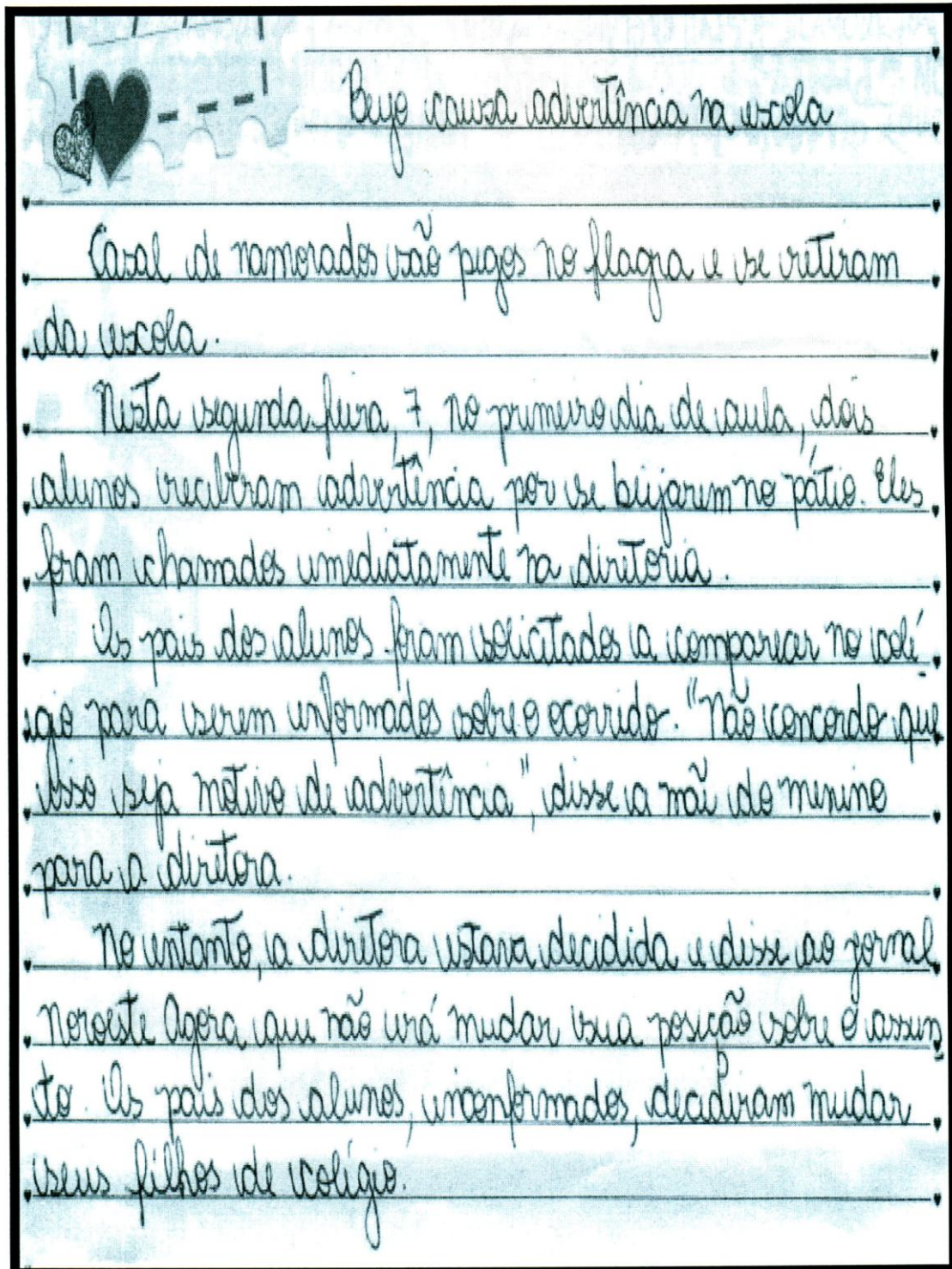
Beijo Pode

Beijo é permitido em ambiente escolar

Foi aprovado ontem, dia 8, um artigo que permite aos alunos beijarem na escola. Os vereadores da cidade de Novo Esperança concederam aos alunos da rede pública da cidade o ato de beijo, desde que autorizado pelos pais.

O vereador Adolfo Costa disse que isso foi um importante passo para tornar o beijo algo normal e sem vergonha na vida dos jovens. Já a pedagoga Regina Macedo, acredita "que cada espaço social tem uma função". A reação dos estudantes foi favorável a ele, pois, segundo eles, isso ajudará na comunicação entre meninos e meninas. Cabe, agora, aos pais decidirem se concordam ou não.

ANEXO 6 – NOTÍCIA 3 – DIAGNÓSTICO



ANEXO 7 - NOTÍCIA 4 - FERRAMENTA 2

Adolescente brasileira tem morte
súbita ao beijar seu primeiro
namorado

Maria Eliana jogava handball, mas
seu coração não aguentou a emoção.

Uma moça, que cursava o Ensino Médio em
uma escola particular em Nova Esperança
morceu semana passada quando beijou
seu primeiro namorado. A morte ocorreu
à noite em frente a residência dela.

Em declaração, a mãe da vítima
disse que foi uma grande tristeza ouvir
os gritos de socorro de Gabriel Fernando,
o rapaz que a namorava a uma semana.

“Eu não quero mais namorar ninguém”
afirmou aos prantos o garoto em entrevista.
O médico legista confirmou que não houve
nenhum outro motivo comprovável e que
o garoto não apresentou nenhuma marca
de agressão.

ANEXO 8 – NOTÍCIA 5 – FERRAMENTA 3

MORRE AOS 17 ANOS O VIOLINISTA LUCAS FELIX

O MÚSICO TINHA ACABADO DE GANHAR O PRÊMIO DE CULTURA DO NORTE DO PARANÁ. A MORTE FOI CAUSADA POR UM AVC E UMA INFECÇÃO HOSPITALAR. ELE ESTAVA INTERNADO HA DIAS NUMA CLÍNICA ESPECIALIZADA DE CURITIBA, MAS TEVE COMPLICAÇÕES DURANTE O TRATAMENTO.

INTERNADO DESDE 17 DE JANEIRO, FALECEU ESTA MANHÃ. SERÁ INTERNADO, DIGO, ENTERRADO AMANHÃ PELA MANHÃ. O VELÓRIO SERÁ NA CAPELA MORTUÁRIA DO BATEL E O ENTERRAMENTO NO CEMITÉRIO PARQUE.

A CERIMÔNIA SERÁ ABERTA AO PÚBLICO E TERÁ SHOW COM A ORQUESTRA EM QUE ELE SE APRESENTAVA. O DESFECHO ESTÁ PREVISTO ÀS 18:00.

ANEXO 9 - NOTÍCIA 6 - FERRAMENTA 4

Morte em transporte
público no percurso
Maringá a Paranavaí
Assusta paranavaenses.

O assassinato ocorreu por
motivo fútil.

Na última terça-feira, um
senhor de 70 anos foi morto
no trajeto de volta do traba-
lho por uma mulher dentro de
uma circular. Segundo teste
munhas, a assassina sofria
de Bromidrofobia alheia aguda.

Essa doença deixa a pessoa
transtornada quando sente
um odor qualquer do próprio
corpo ou de uma outra pessoa.

“A minha filha toma oito
banhos por dia” confessa a
mãe da acusada.

ANEXO 10 – NOTÍCIA 7 – AUTORIA

A ampliação de colégio gera discussões entre direção e alunos no Paraná.

Diretora de Colégio Teresão de Jesus defende a importância da obra, expõe seus benefícios.

Nesta terça-feira, 13, o jornal Cidade foi até o interior paranaense para visitar a ampliação do Colégio Teresão de Jesus, pertencente a Rede Sagrada de Educação, localizada na cidade de Nova Esperança. O projeto em questão é a construção de um novo prédio, que está gerando discussões entre alunos e educadores em relação ao período em que a construção está ocorrendo.

Esse debate é pelo fato de as obras estarem sendo realizadas exatamente ao lado das salas de aulas, portanto o nível de ruído gerado por certas etapas de construção é enorme. No entanto, segundo a diretora de colégio, medidas estão sendo estudadas e aplicadas para diminuir o absenteísmo dos alunos e professores. Em entrevista ao jornal, a irmã, Diretora de Colégio, afirmou que o projeto elaborado representará um crescimento educacional, ampliando espaços para qualificar ainda mais a aprendizagem e atenderá ao número maior de demandas atuais. Além disso, segundo ela, os benefícios que serão gerados, será um ganho para toda a região Noroeste do Paraná.

ANEXO 11 – NOTÍCIA 8 – AUTORIA

Reforma traz melhorias para os estudantes em escola particular

Escola da Rede Sagrado de Educação inicia reforma para melhorar as condições de estudos dos alunos.

No último dia 07, a escola Coração de Jesus, da Rede Sagrado de Educação, situada em Novo Esperança, Jarará, entrou em reforma. Ela prevê a construção de um novo bloco e o aumento da biblioteca e da capela. Isso trará grandes benefícios para os alunos e também para os professores, que contarão com um bloco para apenas o Ensino Médio. Além disso, a biblioteca será revitalizada e ampliada, garantindo um maior acervo de livros didáticos e paradidáticos.

Os alunos ficaram muito entusiasmados com a novidade, pois agora, segundo eles, haverá mais espaço nas salas e novas vagas poderão ser abertas. Hoje, a escola conta com 800 alunos e após a reforma esse número pode subir para 1300.

Os funcionários também se alegraram com a notícia, "A gente está muito contente com essa construção. O colégio vai ficar muito bonito e vai ter mais espaço" disse Fernando Guimarães, zelador da escola há muitos anos. Da mesma forma, a diretora Sônia Maria Zorzi declarou ao jornal da cidade que todos os gastos são viáveis quando se vê o tamanho do benefício que os educandos terão.

ANEXO 12 – NOTÍCIA 9 – AUTORIA

Construção em colégio ignora aborrecimentos no interior do Paraná

Benefícios e prejuízos são discutidos por alunos e professores

Nesta terça-feira, 16 de agosto, discussões começaram sobre uma construção de outro prédio para salas de aulas no colégio Cerejeira de Jesus, de Itaipava Esperança, que ocorre durante o período letivo. Os educadores e membros da coordenação e direção da instituição alegam que a obra é em prol de um futuro melhor para a escola e para os alunos, porém estes reclamam do barulho, da poeira e dos sacrifícios que estão fazendo para continuar estudando.

Segundo um professor da escola, a construção é "excelente" para o futuro próximo devido a adequação das novas salas e à uma possível abertura de cursos de ensino superior, propiciada por mais espaço físico. Em relação aos incômodos por parte dos alunos, é natural, pois uma obra como essa gera ruído e distração.

"A obra é justamente ao lado da minha sala e o barulho das constantes marteladas incomoda muito. Ficamos extremamente incomodados em ter que mudar de sala algumas vezes, perdendo assim minutos valiosos de aula. Nos últimos dias, além do barulho e da distração gerada pelos pedreiros conversando, a obra tampouco treme o chão e também dificulta as trocas de ar. Dessa maneira, corremos riscos de contrair doenças respiratórias, além de tudo!" Disse uma aluna ao jornal da cidade. A obra está em andamento e só tem previsão para acabar como que vem.