

ANA KARLA DE CARVALHO SOUSA

**O GÊNERO *NOTÍCIA DE JORNAL* EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
2009**

ANA KARLA DE CARVALHO SOUSA

**O GÊNERO *NOTÍCIA DE JORNAL* EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina L. Péret Dell'Isola

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009

Dissertação intitulada “*O gênero notícia de jornal em livros didáticos de Língua Portuguesa*”, de autoria da mestrande Ana Karla de Carvalho Sousa, aprovada em 10 de julho de 2009 pela banca examinadora constituída pelos professores relacionados a seguir:

Prof^a. Dr^a. Regina Lúcia Péret Dell’Isola
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida da Mata
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG)

Prof^a. Dr^a. Carla Viana Coscarelli
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)

Prof. Dr. Luiz Antônio Prazeres
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)

Com eterno amor e imensa gratidão,
dedico este trabalho
aos meus pais.

AGRADEÇO

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta dissertação:

A Deus, por guiar meus pensamentos e ações, por renovar em mim, a cada dia, a fé, a força, a esperança... Obrigada ao meu Deus da vida, da misericórdia, da vitória, por todas as bênçãos sempre sobre mim derramadas.

Ao meu pai, Dercílio, e a minha mãe, Ângela, pelo amor irrestrito e por vivenciarem comigo todos os meus sonhos, possibilitando-me o alcance de cada um deles.

Aos meus irmãos, Flávia, Kátia e André, com quem dividi cada vitória e cada dificuldade enfrentada e ao meu afilhado, Ruruzinho, pelos sorrisos e abraços.

Ao meu namorado, Allan, por toda compreensão, pelo companheirismo, apoio, carinho e pelo auxílio tecnológico.

Aos meus familiares, que, de longe e de perto, torceram por mim. Em especial, ao Danilo, por ter me possibilitado encerrar este trabalho com serenidade.

À Madelenice, pelos conselhos e pela atenção a mim dedicada.

Aos saudosos, queridos e eternos amigos da Regional Pedagógica I, pelas palavras de incentivo, pelo carinho e, principalmente, por compartilharem comigo a construção deste trabalho. Em especial, à Wilma, coordenadora desta Regional, por toda a confiança em mim depositada, pelo apoio incondicional, pelo carinho ilimitado, por sua compreensão; à Gisele, por todos os “você vai conseguir”; à Lílian, pelo colo de mãe; à Lia, com quem aprendi tanto sobre minha profissão, pelas trocas e risadas; à Adriana e à Graça, pelas palavras de fé.

À Lucinha Amaral, Coordenadora da Divisão Pedagógica de Ensino da Rede Municipal de Betim, por me ter aberto as portas da Secretaria de Educação e por ter acreditado em mim e no meu trabalho.

À toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Betim pela ajuda e compreensão.

À Escola Estadual Dr. Orestes Diniz, pelo longo empréstimo dos livros didáticos *corpus* desta pesquisa.

Às amigas e colegas de mestrado, Ana Virgínia, Elizane e Priscila, por tornarem mais suaves as tarefas realizadas.

À Líbia, minha consultora para assuntos diversos, quem me contagiou com o gosto pela pesquisa e responsável primeira pelo meu ingresso no programa de mestrado desta universidade. Obrigada por ter estado comigo desde a seleção para o mestrado, por ter orientado meus passos, pelas idas e vindas juntas, pelos desabafos, pelos sorrisos e por todas as palavras de motivação.

À Luciana, anjo de luz que Deus colocou na minha vida, pelas mãos sempre estendidas, pelos braços sempre abertos, pelas lágrimas e sorrisos compartilhados, pelo companheirismo, pelo

auxílio tecnológico, pela companhia nas viagens, pelo carinho, pela compreensão, pelo incentivo, por viver junto comigo o sonho de concretizar esta dissertação. Obrigada, minha amiga!

À Marina, minha “médica da alma”, por ter me ajudado a encontrar dentro de mim mesma a confiança de que necessitava para concretização deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida da Mata, que, um dia, carinhosamente, no corredor da universidade (PUC/MINAS), disse-me “espero notícia sua”. Eis a notícia!

À Prof^a. Maria Flôr de Maio Barbosa Benfica, pelo carinho com que sempre me assistiu.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos Rocha, à Prof^a. Dr^a. Beatriz Decat e à Prof^a. Dr^a. Carla Coscarelli, pelo carinho com que me acolheram nesta universidade.

À Prof^a. Vanir Consuelo Guimarães, que, como minha orientadora na pós-graduação, me incentivou à realização deste trabalho.

De modo especial, à Prof^a. Dr^a. Regina L. P. Dell’Isola, por ter acreditado em mim e no meu projeto de trabalho; por ter me ensinado a ser pesquisadora; pela confiança, pela amizade, pela enorme paciência, pela bondade e pelo respeito; pela serenidade e competência com que conduziu esta pesquisa; pelas discussões e reflexões valiosas; pela humildade e sabedoria com que manteve os diálogos constantes nesse período de mestrado.

Muitas vezes, é até relativamente fácil estabelecer ou aceitar certos princípios teóricos. O difícil é retirar disso todas as conseqüências possíveis e implementar uma prática consistente e coerente com os pressupostos assumidos. Essa parece ser a principal dificuldade atual que vêm enfrentando as escolas que estão tomando para si o desafio de buscar uma transformação da prática pedagógica de LP na direção da concretização de uma perspectiva de base enunciativa/discursiva, viabilizada pela adoção dos gêneros como objetos de ensino (BARBOSA, 2000, p. 159).

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – LIVROS DIDÁTICOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA CENTRADA NOS GÊNEROS	17
1.1 O livro didático de Língua Portuguesa: alguns estudos.....	17
1.2 As coleções atuais: estruturação da obra e configuração do Manual do Professor.....	20
1.2.1 A coleção <i>Construindo Consciências: Português</i>	21
1.2.2 A coleção <i>Trabalhando com a Linguagem</i>	23
1.2.3 A coleção <i>Tudo é Linguagem</i>	26
1.2.4 A coleção <i>Projeto Araribá: Português</i>	28
1.2.5 A coleção <i>Português: Linguagens</i>	31
1.3 A avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2008).....	34
1.3.1 Sobre a coleção <i>Construindo Consciências: Português</i>	37
1.3.2 Sobre a coleção <i>Trabalhando com a Linguagem</i>	38
1.3.3 Sobre a coleção <i>Tudo é Linguagem</i>	38
1.3.4 Sobre a coleção <i>Projeto Araribá: Português</i>	39
1.3.5 Sobre a coleção <i>Português: Linguagens</i>	40
1.4 Leitura: definições e perspectivas de ensino.....	41
1.4.1 A Prática de Leitura de textos escritos: o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.....	48
CAPÍTULO 2 – O GÊNERO NOTÍCIA DE JORNAL: COMPOSIÇÃO DO CORPUS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE	54
2.1 Uma reflexão acerca dos <i>gêneros textuais</i>	54
2.2 A teoria de gêneros no contexto escolar.....	59
2.3 A <i>notícia de jornal</i> : concepções e caracterização do gênero.....	64
2.3.1 Para além do <i>letramento escolar</i>	72

2.4	Definição e composição do <i>corpus</i>	74
2.5	Critérios de análise.....	78

CAPÍTULO 3 – A NOTÍCIA DE JORNAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 5ª A 8ª SÉRIE.....81

3.1	Apresentação dos dados obtidos.....	81
3.2	Análise do livro didático <i>Construindo Consciências: Português (CC)</i>	85
3.3	Análise do livro didático <i>Trabalhando com a Linguagem (TCL)</i>	94
3.4	Análise do livro didático <i>Tudo é Linguagem (TL)</i>	107
3.5	Análise do livro didático <i>Projeto Araribá: Português (PA)</i>	121
3.6	Análise do livro didático <i>Português: Linguagens (PL)</i>	131
3.7	Habilidades contempladas nos livros didáticos analisados.....	140

CAPÍTULO 4 – A LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....150

4.1	Concepções, avaliação e análise: um contraponto.....	150
4.2	As obras analisadas X os objetivos postulados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.....	157
4.3	Contribuições pedagógicas e implicações para o ensino de Língua Portuguesa.....	161

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....164

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Aspectos levantados para análise do estudo da <i>notícia</i> proposto nos livros didáticos selecionados.....	79
Quadro 2: Aspectos a serem analisados no tratamento dado à <i>notícia</i> nos cinco livros didáticos selecionados.....	80
Quadro 3: N° de questões apresentadas nos cinco livros didáticos analisados.....	81
Quadro 4: Aspectos analisados no tratamento dado à <i>notícia</i> nos cinco livros didáticos selecionados.....	82
Quadro 5: N° de ocorrências dos aspectos analisados no tratamento dado à <i>notícia</i> nos livros didáticos selecionados.....	83

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Aspectos abordados no estudo da <i>notícia</i>	84
---	----

LISTA DE SIGLAS

CC – <i>Construindo Consciências: Português</i>
MEC – Ministério da Educação
MP – Manual do Professor
PA – <i>Projeto Araribá: Português</i>
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PL – <i>Português: Linguagens</i>
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
TCL – <i>Trabalhando com a Linguagem</i>
TL – <i>Tudo é Linguagem</i>

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos o tratamento dado à *notícia de jornal* em livros didáticos de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Foram analisadas propostas de leitura de *notícias* selecionadas por autores de cinco coleções didáticas de 5ª a 8ª série aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2008). Buscamos verificar o tratamento dado a esse gênero, investigando a natureza das atividades apresentadas nessas coleções e procurando avaliar se as propostas de leitura contribuem para a consecução dos objetivos de Língua Portuguesa previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais que tratam dessa disciplina. A análise do *corpus* desta pesquisa sustenta-se, prioritariamente, nos pressupostos da teoria bakhtiniana de gêneros e em autores da Linguística Textual. A caracterização da *notícia* fundamenta-se em estudos basilares como os de Lage (1979, 2006), Miotto (2003), van Dijk (2002), Bonini (2002), e outros, voltados para a produção, a recepção e o funcionamento desse gênero na esfera jornalística. Em ressonância aos postulados de Schneuwly e Dolz (2004), acreditamos que os gêneros, no contexto escolar, tornam-se, além de instrumento de comunicação, objeto de ensino/aprendizagem. Os resultados indicam que a estrutura formal da *notícia* e sua linguagem característica são priorizadas nas atividades sugeridas nas coleções analisadas em detrimento do funcionamento discursivo desse gênero. De modo geral, constatamos, nesta investigação, que, em maior ou menor medida, há empenho dos autores dessas obras em atingir os objetivos preconizados pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Os resultados revelam também que ainda há necessidade de se aprimorar as propostas de leitura da *notícia* a fim de que tais propostas possam verdadeiramente contribuir para a formação de leitores competentes desse gênero específico.

ABSTRACT

In this research, we have investigated the treatment given to the news in the newspaper of the Portuguese language textbooks for the third and fourth cycles of elementary school. We have examined the proposed reading of selected stories by authors of five collections for teaching 5th to 8th grade according to the approved National Program of Textbooks (PNLD/2008). We analyze the treatment given to this genre, investigating the nature of the activities presented in these collections and trying to assess whether the proposed reading contribute to achieving the goals set in the Portuguese National Curricular Parameters that focus this subject. The analysis of the *corpus* of this research is founded, primarily, on the assumptions of the bakhtinian theory of genres and authors of Text Linguistics. The characterization of the news is based on seminal studies such as Lage (1979, 2006), Miotto (2003), van Dijk (2002), Bonini (2002), and others, aiming at the production, reception and function of this genre in the journalistic field. According to the postulates of Schneuwly and Dolz (2004), we believe that genres in the school context become a communication tool, and the purpose of teaching and learning. The results indicate that the formal structure of the news and its language features in the activities suggested in the collections examined are prioritized over the discursive function of this genre. In this research, we have found that, in general, whether in greater or lesser extent, there is commitment of the authors of these collections in achieving the goals recommended by the Curricular Parameters for the teaching of Portuguese Language. The results also show that it is necessary to improve the proposed reading of the news so that such proposals could truly contribute to the formation of readers of that particular genre.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna viu-se, nas últimas décadas, revisitado por uma concepção de *língua* como sistema que se funda, se constitui e se modifica na interação. Revista a concepção de *língua*, antes sistema fixo e fechado em si mesmo, foram abertas as portas das salas de aula a uma metodologia de ensino de enfoque enunciativo/discursivo distanciada de uma postura normativa e tradicional até então característica das aulas de Língua Portuguesa (COSTA, 2000). Nessa nova forma de se pensar o ensino de língua, a leitura e a escrita constituem o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Essa mudança das concepções de *língua* e de ensino de língua foi fortalecida pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante, PCNLP), de 5ª a 8ª série (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental), em 1998, pelo governo federal. Nesses documentos, postula-se o *texto* como unidade de ensino e os *gêneros* como objeto de ensino no estudo dessa disciplina.

Para fazer face à nova perspectiva de ensino instaurada no final do século XX, os livros didáticos de Língua Portuguesa foram reconfigurados, na tentativa de apresentar propostas de ensino adequadas à realidade educacional vigente, em que é priorizado o uso competente da leitura e da escrita pelos alunos nas múltiplas situações de interação dentro e fora da escola. Na atualidade, buscando concretizar os postulados dos PCNLP, os autores de livros didáticos investem no uso dos gêneros nas aulas de língua materna, o qual se sustenta na teoria de gêneros defendida pelo Círculo de Bakhtin e assumida nesses parâmetros.

Por considerarmos recente e desafiadora para os professores de Língua Portuguesa uma proposta de ensino de língua focada nos gêneros, acreditamos na necessidade e na relevância de uma investigação sobre essa temática. Entendemos que, diante da complexidade de uma proposta como essa, os professores procurarão respostas nos livros didáticos, o que intensifica a importância de refletirmos sobre esses manuais. Nesse sentido, enfocamos as propostas de ensino de leitura de *notícias* apresentadas por cinco coleções didáticas de 5ª a 8ª série aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2008).

O uso dos gêneros, mais precisamente a adoção do gênero *notícia*, como ponto de partida para o trabalho com a leitura desenvolvido por livros didáticos revelou-nos alguns questionamentos: 1) As coleções indicadas pelo PNLD/2008 apresentam o gênero *notícia*? Em caso afirmativo, qual(is) é(são) a(s) atividade(s) proposta(s) nessas coleções para o trabalho com esse gênero?; 2) O tratamento dado a esse gênero dialoga com os PCNLP assegurando a consecução dos objetivos de ensino de língua materna previstos nesses

parâmetros?; 3) Em que medida os livros didáticos analisados podem contribuir para a formação de leitores competentes de *notícias*?

Partimos das seguintes hipóteses: a) os livros didáticos atuais (PNLD/2008) tratam da *notícia*, mas propõem atividades que privilegiam a estrutura formal desse gênero em detrimento dos aspectos discursivos que o caracterizam; b) os livros didáticos atuais apresentam uma proposta de estudo do gênero *notícia* que pouco contribui para o alcance dos objetivos de ensino de Língua Portuguesa postulados pelos PCNLP; c) os livros didáticos indicados pelo PNLD/2008 propõem uma abordagem de estudo da *notícia* que pouco contribui para a leitura crítica desse gênero.

Tais questionamentos e hipóteses culminaram na proposição do objetivo geral de analisar o tratamento dado à *notícia de jornal* e às atividades propostas a partir da leitura desse gênero, em coleções didáticas de 5ª a 8ª série indicadas pelo PNLD/2008, buscando verificar ainda se esse tratamento contribui para a consecução dos objetivos de Língua Portuguesa previstos nos PCNLP. Para atingi-lo, postulamos os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever e analisar as atividades escritas propostas para o trabalho de leitura de *notícias* nas obras selecionadas; 2) Verificar se e de que modo essas atividades traduzem o objetivo geral e os objetivos específicos previstos nos PCNLP; 3) Verificar em que medida tais atividades podem contribuir para a formação de leitores competentes de *notícias*.

Esta pesquisa, de caráter descritivo/analítico, fundamenta-se, prioritariamente, em estudos da Linguística Textual. Com base nesses estudos, a concepção de *língua*, aqui, adotada não a toma como produto, desconexa dos falantes que a utilizam e da situação de comunicação em que é usada. Opõe-se ainda à ideia de que se trata de um sistema fixo e engessado, uma vez que é notória a dinamicidade, flexibilidade e funcionalidade da língua. Assumimos uma concepção de *língua* como “*um processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação verbal social dos locutores*” (BAKHTIN, 2006, p. 132) (grifos do autor), um universo rico e sistemático organizado em função da interação, isto é, uma concepção de língua viva, língua como processo e não produto. Nessa mesma vertente, adotamos “uma concepção sociointeracional de linguagem, vista, pois, como lugar de ‘interação’ entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa” (Koch, 2002, p. 19).

Atrelada à concepção de *língua* como interação está a de *texto* como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem lingüisticamente¹ organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” (Bronckart, 1999, p. 137). Também Costa Val (2004) defende o *texto* como “qualquer produção lingüística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução” (COSTA VAL, 2004, p. 1). Entendemos que todo texto tem por objetivo produzir determinado(s) efeito(s) junto aos seus possíveis destinatários, e, por causa disso, organiza-se em função de seus propósitos. Acrescentamos ainda que escrita (representação verbal) e outros modos semióticos (representação visual) interagem na composição dos textos, o que nos leva a também pensá-los como

construtos multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação das mensagens, que podem ser construídas por outras semioses, como ilustrações, fotos, gráficos e diagramas, aliadas a recursos de composição e impressão, como tipo de papel, cor, diagramação da página, formato das letras, etc. (MOZDZENSKI, 2008, p. 31) (grifos do autor).

Tomamos o livro didático como foco de análise por acreditarmos que o material que chega às escolas e, de alguma forma, contribui para o ensino e para a aprendizagem dos alunos deve ser de qualidade, ou pelo menos, deve cumprir o papel a que se propõe – servir de apoio pedagógico para professores e alunos no estudo da língua materna. A escolha de obras indicadas pelo PNLD/2008 decorre do fato de esse programa promover uma “*avaliação oficial sistemática*” (Rangel, 2005, p. 13) (grifos do autor) dos livros didáticos, tendo por finalidade avaliar sua adequação e pertinência diante dos critérios norteadores de tal avaliação, o que significa que, uma vez aprovadas, tais obras poderão ser (e, conseqüentemente, serão) distribuídas para as escolas públicas, sendo utilizadas por alunos e professores.

A opção pela *notícia* se deveu a três motivos principais: 1º) na sociedade atual, esse gênero ocupa um lugar privilegiado, haja vista que, nessa, se tornou imperativo “ser bem informado”, “estar atualizado” sobre os fatos do mundo, no que diz respeito a assuntos diversos; 2º) trata-se de um gênero vinculado à “realidade”, logo, de ampla legitimidade social, empenhado na organização das atividades e das pessoas na sociedade em que é veiculado; 3º) a leitura desse gênero exige dos sujeitos diversas habilidades cujo desenvolvimento está diretamente relacionado à formação de leitores competentes de textos.

¹ Nas citações e nos trechos retirados dos livros didáticos analisados, optamos por manter a grafia original das palavras, embora, em alguns casos, haja desacordo entre ela e a nova ortografia da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, esta pesquisa se justifica por analisar livros didáticos atuais disponibilizados às escolas pelo governo federal para serem utilizados no triênio 2008/2009/2010, por investigar suas propostas de trabalho com o gênero *notícia*, colocando em foco o ensino de língua materna veiculado por esses livros, a aprendizagem subjacente ao trabalho com esse gênero, além de trazer à tona a relação entre esses materiais e as orientações apresentadas nos PCNLP. Sua efetivação possibilita-nos inferir como as teorias de gênero perpassam a escola a partir dos livros didáticos adotados e, principalmente, os objetivos que se pretende atingir junto aos educandos nas aulas de Língua Portuguesa. Tudo isso aponta para a necessidade de se tratar desse tema em uma investigação científica e para a legitimidade de uma pesquisa acerca dessas questões.

No primeiro capítulo, expomos e discutimos alguns estudos sobre livros didáticos. Apresentamos as cinco coleções *corpus* desta pesquisa por meio da descrição da estruturação de cada uma delas e de algumas pontuações acerca do Manual do Professor incluído ao final dessas obras. Reportamo-nos à avaliação do PNLD/2008 desses cinco livros didáticos. Dedicamo-nos à revisão dos principais pressupostos teóricos sobre leitura que fundamentam este trabalho.

No segundo capítulo, refletimos sobre *gêneros textuais*, sobre sua transposição para o contexto escolar e sobre as concepções e caracterizações da *notícia de jornal* que subsidiaram nossa análise. Descrevemos nossa metodologia de pesquisa, explicitando a definição e a composição do *corpus* escolhido e os critérios de análise adotados.

No terceiro capítulo, apresentamos a descrição e análise dos cinco livros didáticos selecionados, apontando as habilidades contempladas nessas obras.

No quarto capítulo, promovemos uma discussão sobre as concepções de *língua* e/ou de *linguagem* e de *leitura* defendidas nos livros didáticos analisados contrapondo-as ao trabalho neles proposto, comparamos os resultados de nossa análise com a avaliação do PNLD/2008 desses manuais, contrastamos as obras analisadas com os objetivos postulados nos PCNLP e apresentamos as contribuições pedagógicas dessas obras e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.

Por último, apresentamos as considerações finais e pontuamos algumas questões que nossas conclusões nos impuseram.

CAPÍTULO 1 – LIVROS DIDÁTICOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA CENTRADA NOS GÊNEROS

Salvo engano ou alguma mudança radical nos modelos de ensino existentes hoje, parece legítimo supor que mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias, o material didático continuará sendo uma peça importante no ensino. Pouco importa se na forma atual do livro ou se no formato de um compact disc ou então se em um site na Internet. Assim, mais do que contestar a existência do livro didático, trata-se de ver como anda ele hoje em dia e como poderia ser se o quiséssemos ainda melhor (MARCUSCHI, 2005, p. 48).

1.1 O livro didático de Língua Portuguesa: alguns estudos

Muitas são as questões que suscitam reflexão quando o assunto é o livro didático: a formação docente, o processo de escolha de livros didáticos, a produção e distribuição desse material, as relações que se estabelecem entre essa produção e distribuição e o Estado, a indústria editorial e o comércio do livro didático, sua utilização nas escolas, sua qualidade, etc. O foco deste trabalho recai sobre essa última questão – a qualidade do material didático disponibilizado pelo governo federal para professores e alunos de todo o país. A qualidade dos livros didáticos é abordada por estudiosos que pretendem traçar um perfil desse material, no que diz respeito à sua configuração ao longo dos anos – Soares (2001a) –, ao ensino da escrita – Costa Val (2003), Morais e Albuquerque (2005), Marcuschi e Cavalcante (2005) –, da linguagem oral – Silva e Mori-de-Angelis (2003) –, de gramática – Bräkling (2003) –, da leitura literária – Brandão e Martins (2003), Cafiero e Corrêa (2003) –, etc. Damos destaque aos trabalhos dos autores que tratam do ensino da leitura via livros didáticos.

Rojo (2003) discute algumas estratégias editoriais e didático/pedagógicas empregadas nos livros didáticos de Português de 5^a a 8^a série (PNLD/2002) a fim de adequá-los às exigências governamentais – SEF/MEC². Explicita que cada uma das 37 coleções inscritas nesse programa havia sido analisada, por meio de fichas de avaliação, por dois avaliadores e que essas avaliações foram checadas por um terceiro avaliador para então resultarem numa avaliação consolidada. As fichas de avaliação consolidada das coleções permitiram, segundo a autora, a criação de uma base de dados, a qual foi por ela analisada.

A natureza do material textual, as atividades de leitura e compreensão de textos escritos, as atividades de produção de textos escritos, as atividades propostas para a produção e compreensão de textos orais, as atividades de trabalho e reflexão sobre os conhecimentos

² Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC).

linguísticos, o manual do professor e os aspectos gráficoeditoriais são os componentes avaliados no PNLD/2002 e analisados pela autora. Destacamos, na análise de Rojo (2003), suas pontuações sobre as atividades de leitura e compreensão de textos escritos apresentadas nos livros didáticos em questão.

Para essa autora, nas obras analisadas, a boa seleção textual (textos diversificados e representativos, esclarece ela) não vem acompanhada de atividades de leitura eficientes e eficazes. Pontua a ênfase das coleções na exploração dos conhecimentos prévios sobre a temática dos textos trabalhados, menciona uma regular exploração das estratégias de leitura, da forma composicional dos gêneros e de suas características textuais, das propriedades estilísticas dos textos escritos literários, ressaltando a pouca exploração pertinente do vocabulário, das ilustrações e da intertextualidade. Rojo (2003) denuncia ainda a presença restrita e insatisfatória de propostas de atividades direcionadas para os aspectos linguísticos e discursivos dos textos na leitura:

Majoritariamente centrados em aspectos estruturais ou formais ou em alguns aspectos normativos do estilo (...), os LDs avaliados não chegam a explorar satisfatoriamente aspectos lingüístico-discursivos cruciais para a construção da leitura, tais como a percepção dos parâmetros da situação de produção do texto e da leitura (ROJO, 2003, p. 89).

Os dados analisados por Rojo (2003) levaram-na a concluir que os livros didáticos avaliados no PNLD/2002 demonstraram, nessa ocasião, uma demanda de esforços capazes de torná-los mais eficientes na condução didático/metodológica do ensino de língua materna.

De modo semelhante, Grillo e Cardoso (2003) analisam o tratamento destinado ao material textual nas atividades de leitura apresentadas nos livros didáticos de 5ª a 8ª série avaliados no PNLD/2002, atentas, mais especificamente, à situação de produção/recepção dos textos. Defendem essas autoras que “um trabalho que pretenda abordar gêneros do discurso como objeto de ensino implica, necessariamente, a (re)construção da situação de produção/recepção do texto lido” (GRILLO e CARDOSO, 2003, p. 111). Sob essa ótica, utilizam-se de determinados parâmetros “que correspondem às condições enunciativas que presidem toda produção de linguagem” (GRILLO e CARDOSO, 2003, p. 106) – esfera de comunicação, identidade social dos interlocutores, finalidade, concepção do referente, suporte material e natureza do interdiscurso – para analisarem as 37 coleções submetidas à avaliação do PNLD/2002.

Grillo e Cardoso (2003) constataam a tentativa dos autores das coleções didáticas analisadas de não se distanciarem dos estudos mais recentes das teorias da linguagem, embora

ressaltem os equívocos conceituais e as inconsistências teóricas detectados nessas obras, como o uso indiscriminado dos termos *gêneros* e *tipos*. Apesar disso, destacam a diversidade de gêneros e tipos verificada na maioria dessas coleções.

Quanto às atividades de leitura, as autoras atestam que 15 coleções das 37 avaliadas ocuparam-se, de alguma forma, com o estudo das condições de produção dos textos focalizados. Concluem que, mesmo nas coleções em que são abordadas as condições de produção dos textos, preferencialmente no caso de gêneros da mídia impressa, foi verificada a ausência de uma abordagem sistemática dessas condições. Observam que os aspectos mais explorados são as instituições nas quais os textos são produzidos, o suporte material, as finalidades dos gêneros e de suas esferas de circulação, os leitores aos quais esses se destinam, etc. e que os contextos social, econômico e político são pouco trabalhados nas obras analisadas.

Costa Val e Castanheira (2005) dedicam-se à análise de 41 livros de Alfabetização e 42 livros de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série (PNLD/2004). Essas autoras investigam as possíveis implicações da configuração dessas obras para um ensino capaz de contribuir para a alfabetização e para o letramento dos alunos que delas fazem uso. São examinados pelas autoras: o enfoque teórico/metodológico assumido na condução do processo de alfabetização, as propostas apresentadas para a apropriação do sistema alfabético, o trabalho com os conhecimentos linguísticos, a seleção do material textual, as atividades de leitura e compreensão de textos escritos, as propostas de produção de textos escritos, as atividades de compreensão e produção de textos orais.

A avaliação das atividades de leitura e compreensão de textos escritos, segundo as autoras, é feita com base em critérios que valorizam informações sobre quem escreveu o texto, quando o escreveu, com qual objetivo e para circular em que lugar. Tal avaliação considera também positivos os objetivos que guiam a leitura, a diversidade de estratégias de leitura, a exploração dos recursos linguísticos dos textos, etc. Costa Val e Castanheira (2005) verificam que, nos livros de Alfabetização, predomina a inexistência de um trabalho significativo com a leitura, já que, nessas obras, a exploração das habilidades de leitura é limitada.

Quanto aos livros de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série, conforme as autoras, no trabalho com a leitura, a habilidade de localização de informações é explorada em todas as coleções. As habilidades de comparação de informações, de ativação de conhecimentos prévios e de produção de inferências são trabalhadas em mais de 80% dos livros analisados. As habilidades de generalização, predição e formulação de hipóteses aparecem nessas obras

numa frequência inferior a 60% e a de checagem de hipóteses é encontrada em menos de 30% desses livros didáticos. Concluem as autoras que a abordagem dada à leitura, nessas coleções, é pertinente em alguns dos aspectos analisados, mas insatisfatória no que diz respeito às condições de produção de sentido.

Também Marcuschi (2005) volta-se para o ensino de leitura por meio dos livros didáticos. Esse autor analisa os exercícios de compreensão propostos em 25 obras dedicadas ao ensino fundamental e médio, dando destaque ao que foi observado nos livros de ensino fundamental. Ressalta que o grande entrave não é a inexistência de exercícios de compreensão nos livros didáticos, mas a natureza do trabalho proposto a partir dos textos: a compreensão é, não raras vezes, vista como decodificação; os manuais mesclam questões de compreensão com outras sobre outros assuntos; há perguntas para as quais qualquer resposta é válida; raramente, esses exercícios ensejam reflexões críticas sobre o texto (MARCUSCHI, 2005).

Esse autor, após analisar 2.360 questões, postula uma tipologia das perguntas de compreensão presentes nos livros didáticos analisados, e, após categorizá-las, conclui que a maioria das questões ali apresentadas funda-se exclusivamente no texto e muito poucas exigem uma reflexão mais acurada por parte dos alunos – essas últimas igualam-se em número àquelas questões para as quais vale qualquer tipo de resposta. Para Marcuschi (2005), faltam critérios para orientar a organização dos exercícios de compreensão nos livros didáticos, não há clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser proposto como exercício de compreensão, e, principalmente, quanto ao conceito de compreensão de texto.

Ao modo dos estudos explicitados, pretendemos traçar um perfil de cinco coleções didáticas avaliadas no PNLD/2008, ou seja, de algumas obras que hoje estão sendo utilizadas por professores e alunos em todo o território nacional, no que se refere às propostas de leitura da *notícia* nelas apresentadas.

1.2 As coleções atuais: estruturação da obra e Manual do Professor

Explicitamos, a seguir, como estão organizadas cada uma das cinco coleções selecionadas para a investigação proposta, apresentando as diversas seções que compõem cada uma delas com vistas a possibilitarmos uma visão ampla da estruturação dessas obras. Além disso, expomos a configuração do Manual do Professor, dando destaque às concepções de *língua* e/ou de *linguagem* e de *leitura* assumidas nessas coleções.

1.2.1 A coleção *Construindo Consciências: Português*

Agrupada no Bloco 2 – “coleções organizadas em unidades temáticas e/ou dedicadas a gêneros ou tipos de texto” (BRASIL, 2007, p.35) – pela equipe de avaliação do PNLD/2008, a coleção *Construindo Consciências: Português* compõe-se de quatro volumes, organizados em três unidades cada um, e essas, por sua vez, são constituídas por três ou quatro capítulos. Cada capítulo trata de um gênero determinado, como pode ser claramente observado pelo próprio sumário apresentado pela coleção. Há uma unidade centrada no jornal, na qual se encontra um capítulo dedicado ao trabalho com a *notícia*:

CONSTRUINDO CONSCIÊNCIAS: PORTUGUÊS (5ª SÉRIE)	
UNIDADE	CAPÍTULO
I- Memórias	1) Autobiografia
	2) Diário
	3) Biografia
II- Histórias para contar	4) Cordel
	5) Contos folclóricos
	6) Contos de fadas
III- O jornal	7) Notícia
	8) Matéria
	9) Crônica
	10) Histórias em quadrinhos

Nesse capítulo, a *notícia* aparece como texto principal, isto é, os autores almejam o estudo desse gênero em sua obra. Na seção *Linhas & entrelinhas*, localizam-se as atividades de exploração do texto lido, as quais foram por nós analisadas:

COLEÇÃO/ BLOCO/SÉRIE	SEÇÃO/SUBSEÇÃO	NOTÍCIA EM FOCO
<i>Construindo Consciências: Português</i> (Bloco 2, 5ª Série)	a) Abertura de capítulo	Homem cai do 10º andar e sai andando (Fonte: Jornal do Brasil, RJ, 09/10/98) (Localização no livro didático: p. 126-127.)
	b) Leitura	
	c) Linhas & entrelinhas	
	d) Panorama Cultural	
	e) Produção de texto oral	
	f) Uso da Língua	
	g) Tira-dúvidas	
	h) Produção de texto escrito – De volta ao texto	

Cada unidade é iniciada por textos verbais e/ou não verbais seguidos de algumas questões que buscam ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca dos temas que serão

trabalhados nos capítulos, estrutura que os autores chamam de abertura de unidade. Essa estrutura é ainda mantida na *Abertura de capítulo*: textos verbais e/ou não verbais acompanhados de questões destinadas a resgatar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto a ser tratado nos capítulos.

Na seção intitulada *Leitura*, conforme o Manual do Professor, é apresentada uma variedade de gêneros de diferentes esferas e “de diferentes registros e estilos, que representam as variedades sociais e regionais da Língua Portuguesa” (CC, MP, p. 8)³. As atividades de estudo e exploração dos textos contidos em *Leitura* aparecem em *Linhas & entrelinhas*, seção cuja finalidade declarada no Manual do Professor é o desenvolvimento da proficiência em leitura pelos alunos. Os exercícios propostos nessa seção buscam ainda auxiliar os alunos na reconstrução dos sentidos dos textos, além de direcionar-lhes a atenção para as propriedades discursivas e textuais ali focalizadas.

Em *Produção de texto oral*, são sugeridas atividades de produção mais ou menos formais, ou seja, algumas voltadas para o uso da linguagem oral em situações cotidianas e outras centradas no uso público da língua. Na *Produção de texto escrito*, os autores da coleção afirmam considerar o uso social dos textos e suas condições de produção, explicitando que se pretende, nessa seção, contemplar as características discursivas dos textos. *De volta ao texto* traz critérios de correção para auxiliar os alunos na releitura de seus textos com vistas a corrigirem possíveis inadequações. *Uso da língua e Tira-dúvidas* são seções que se dedicam aos estudos gramaticais. Já em *Panorama Cultural*, há indicações de leitura, de filmes e de sites relacionados aos temas abordados em cada capítulo.

O Manual do Professor de *Construindo Consciências: Português* recebe o título de *Assessoria Pedagógica* e apresenta, além da estrutura da obra, as concepções de *língua* – “conjunto de práticas sociais determinada pelos seus inúmeros usos no cotidiano” (CC, MP, p. 4) – e de *linguagem* (“atividade interlocutiva – dialógica, social e histórica”) (CC, MP, p. 3) assumidas na coleção, como também orientações sobre leitura, escrita, oralidade, estudos gramaticais e avaliação, revelando, logo de início, a aderência dos autores aos pressupostos teóricos e metodológicos dos PCNLP.

No que concerne à leitura, foco de nossas discussões, verificamos, no Manual do Professor dessa coleção, uma argumentação em defesa da formação de leitores críticos e proficientes, aptos a atribuir sentidos aos textos lidos, num processo de interlocução que envolve fatores históricos, sociais, culturais, etc. e que não se limita à exploração do conteúdo

³ Nas referências ao Manual do Professor das coleções analisadas, utilizamos a sigla do nome da obra, seguida da sigla MP e da página na qual se localiza a citação feita.

desses textos. A *leitura* é entendida como uma atividade bastante complexa, um processo inferencial no qual os conhecimentos prévios são de grande relevância. Os autores fazem menção ao uso social da leitura, o que, esclarecem, significa ler os textos de circulação social, atendendo a objetivos diversificados. Esse Manual do Professor é finalizado com a apresentação de uma seção ou um anexo, por assim dizer – *Sobre o volume* –, em que constam sugestões de respostas para as atividades propostas ao longo da obra, bem como uma série de orientações didáticas ao professor.

1.2.2 A coleção *Trabalhando com a Linguagem*

A coleção *Trabalhando com a Linguagem* compõe com *Construindo Consciências: Português*, coleção anteriormente descrita, o Bloco 2, ou seja, também apresenta uma proposta de ensino de Língua Portuguesa calcada na noção de *gêneros*. Os quatro volumes dessa coleção estruturam-se em oito unidades cada um mais uma seção que aparece ao final do livro denominada *O que pode esta língua*. Gêneros textuais e/ou temas motivadores ocupam lugar central nas unidades. Nessa coleção, o gênero *notícia* é abordado na unidade oito do volume da 5ª série, quando é focalizada a esfera jornalística:

TRABALHANDO COM A LINGUAGEM (5ª SÉRIE)	
UNIDADES	
1)	Criatividade
2)	No Reino Encantado dos Contos de Fadas
3)	Saúde!
4)	Nossa Terra, Nosso Chão
5)	Mensagem de Paz
6)	O Porquê das Coisas
7)	Apenas Pessoas
8)	O Mundo da Informação
O que pode esta língua	

No conjunto das seções que organizam cada uma das unidades, é desenvolvido um trabalho com a leitura, com a produção de texto, com os conhecimentos linguísticos, etc., na qual, esclarecem os autores, o texto tem espaço privilegiado. Nessa coleção, as atividades de estudo dos textos encontram-se na seção *Faz sentido*:

COLEÇÃO/ BLOCO/SÉRIE	SEÇÃO/SUBSEÇÃO	NOTÍCIAS EM FOCO
<i>Trabalhando com a Linguagem</i> (Bloco 2/ 5ª Série)	a) Pretexto	Étiopes se assustam com chuva de peixes (Fonte: Correio da Paraíba, 01/06/2000. Versão on line.) (Localização no livro didático: p. 136.)
	b) Encontro com o texto	
	c) Faz sentido	
	d) Arte e manha da linguagem	
	e) Leitura das linhas e das entrelinhas	
	f) Rede de idéias	
	g) Você tece o texto – Produção oral – Produção escrita • Planejamento, execução e revisão do texto • Avaliação do texto • Circulação do texto	Jovem constrói moradia própria (Fonte: O Popular, Goiânia/Goiás, 04/06/2000. Versão on line.) (Localização no livro didático: p. 138-139.)
	h) Pelo Brasil afora	
	i) Colecionando informações	
	j) O que pode esta língua	

Trabalhando com a Linguagem traz, na primeira página de cada unidade, indicações de temas que, na execução das atividades sugeridas, podem ser abordados. Em *Pretexto*, tem-se o início da unidade propriamente dita. Essa seção traz uma série de questionamentos referentes ao gênero ou ao tema central da unidade com vistas a instigar os alunos à reflexão e à discussão capazes de resgatar seus conhecimentos prévios sobre o assunto enfocado e gerar expectativas sobre o que se pretende efetivar.

Na seção subsequente, dá-se, como o próprio nome anuncia, o *Encontro com o texto*. Nela é apresentada uma variedade de gêneros textuais, contemplando, segundo o Manual do Professor, aqueles “textos de uso especificamente escolar” (TCL, MP, p. 6), como também, e não de forma menos importante, os muitos gêneros de circulação social. As atividades de exploração dessa variedade de gêneros compõem a seção *Faz sentido*, que tem por finalidade, conforme asseguram os autores da coleção, possibilitar aos alunos a construção de sentidos para os textos, e, dessa forma, permitir-lhes o aprimoramento de sua competência leitora. Essas atividades tratam, dentre outros aspectos, do assunto do texto, dos recursos linguísticos empregados em sua confecção, da situação de produção que o envolve, do reconhecimento do gênero e de suas características linguísticas e estruturais.

Em *Arte e manha da linguagem*, há questões de análise de traços estruturais e linguísticos de textos seguidas de orientações para pesquisa extraclasse. A seção *Leitura das linhas e das entrelinhas* ocupa-se das estratégias de leitura utilizadas para os diferentes gêneros abordados na coleção. Em *Rede de idéias*, os textos e as questões propostas intencionam fomentar discussões nas quais os alunos aprendam a ouvir e a respeitar as ideias

dos colegas. *Vi, Li e Gostei* traz indicações de filmes e livros diversos de alguma forma relacionados aos gêneros e temas tratados nas unidades.

As propostas de produção textual oral e/ou escrita localizam-se em *Você tece o texto*, na qual podem ser verificadas orientações sobre planejamento, execução e revisão dos textos sugeridos para produção, além de critérios de autoavaliação para o aluno e critérios de avaliação dos textos para o professor. As duas últimas seções que organizam essa obra são *Pelo Brasil Afora* – propõe-se uma reflexão sobre a diversidade cultural do Brasil, mais especificamente, sobre as variedades linguísticas constatadas no país – e *Colecionando Informações* – há informações adicionais sobre a temática em estudo nas unidades. Ao final do livro, como uma espécie de suplemento, é proposto, em *O que pode esta língua*, o estudo de conhecimentos linguísticos.

O título dado ao Manual do Professor – *Suporte Pedagógico* – parece sinalizar o objetivo que os autores dessa coleção pretendem atingir junto aos educadores: fornecer-lhes um apoio pedagógico para o trabalho a ser realizado em sala de aula. Esse Manual apresenta, além de uma descrição da estrutura da obra, os fundamentos teóricos nela assumidos, os objetivos gerais que nortearam o trabalho desenvolvido, considerações sobre leitura, produção de textos, análise linguística e avaliação, um plano de curso em que são explicitados os objetivos específicos de cada uma das unidades, sugestões de ligações entre os textos e conteúdos vistos ao longo das unidades e os conhecimentos linguísticos abordados em *O que pode esta língua*, as respostas das atividades propostas, bem como indicações de leituras e filmes capazes de complementar os estudos sobre os temas focalizados nas unidades.

Pode ser constatada, nesse Manual, uma concepção de *linguagem* como “forma de ação inter e intrapessoal” (TCL, MP, p. 11), como também uma argumentação em defesa da concepção de *leitura* como uma atividade de construção de sentidos por meio da interação texto–leitor–autor, na qual a decodificação é apenas um dos aspectos envolvidos. Os autores fazem menção à utilização de estratégias fundamentais à leitura eficiente, numa referência à ativação de conhecimentos prévios, à formulação de hipóteses, à leitura guiada por objetivos determinados e à produção de inferências.

1.2.3 A coleção *Tudo é Linguagem*

A coleção *Tudo é Linguagem* pertence ao Bloco 5 – “coleções organizadas por projetos relacionados a gêneros” (BRASIL, 2007, p. 33) –, segundo o agrupamento proposto pela equipe de avaliação do PNLD/2008. Os autores dessa coleção declaram a atenção por eles dedicada à seleção textual, a fim de serem contemplados variados gêneros que circulam na sociedade: gêneros da ordem do narrar, do expor, do relatar, do argumentar e do instruir/preescrever. Afirmam eles que, em cada série, determinado tipo textual é priorizado na maioria das unidades: a) na 5ª série, são priorizados os gêneros característicos do narrar; b) na 6ª, do relatar; c) na 7ª, do expor e do argumentar e d) na 8ª, do argumentar. No volume da 6ª série, dedicado ao estudo dos gêneros da ordem do relatar, há uma unidade organizada em torno do gênero *notícia*:

<i>TUDO É LINGUAGEM</i> (6ª SÉRIE)
UNIDADES
Unidade Prévia
1) Conto
2) Crônica
3) Relato e memória: diário, biografia e autobiografia
4) Relato de experiências
5) Agora... poemas
6) Notícia
7) Reportagem
8) Artigo de opinião
Unidade suplementar
Projeto de Leitura

Todos os quatro volumes de *Tudo é Linguagem* obedecem à seguinte organização: a) Unidade prévia; b) Unidades; c) Unidade suplementar e d) Projeto de leitura. As unidades, estruturadas em torno dos gêneros, são constituídas por seções que se voltam para a interpretação de textos, para a produção textual, para o estudo dos conhecimentos linguísticos, para debates, etc.:

COLEÇÃO/ BLOCO/SÉRIE	SEÇÃO/SUBSEÇÃO	SÉRIE	NOTÍCIAS EM FOCO
<i>Tudo é Linguagem (Bloco 05, 6ª série)</i>	a) Texto motivador	6ª	<p>“Batman” invade Palácio de Buckingham (Fonte: Folha de S. Paulo, 14/09/2004, p.A11.) (Localização no livro didático: p. 179-180.)</p> <p>Área de mil campos de futebol é desmatada no Pará (Fonte: O Estado de S. Paulo, 28/08/2004, p. A22) (Localização no livro didático: p. 181-182.)</p>
	b) Textos principais		
	c) Interpretação do texto – Compreensão inicial – A construção do texto – A linguagem do texto		
	d) Outras linguagens		
	e) Um bom debate		
	f) Língua: usos e reflexão		
	g) Produção de textos		
	h) Curiosidade		
	i) Leia mais		
	Projeto		
	Unidade suplementar		

A *Unidade prévia* tem por finalidade, segundo o Manual do Professor, propor uma reflexão sobre a Língua Portuguesa, mais especificamente, sobre suas origens, transformações no tempo e contextos de uso, dentre outros aspectos. No volume da 6ª série, abordam-se as origens da língua. As demais unidades que compõem a coleção são iniciadas pela apresentação de um *texto motivador* cujo objetivo é a ativação de conhecimentos prévios acerca do assunto a ser tratado na unidade. Os *textos principais*, geralmente, são exemplares do gênero em foco, acompanhados de muitos outros textos em cada unidade.

Interpretação do texto é a seção dedicada ao estudo dos textos lidos e subdivide-se em: a) *Compreensão inicial*: há questões orais ou escritas direcionadas para a formulação de hipóteses, para a localização de informações, para inferências simples, para a identificação do conteúdo temático do texto e para a extrapolação; b) *A construção do texto*: estudo da estrutura composicional dos gêneros, considerando seu contexto sócio-histórico, suas condições de produção e circulação; c) *A linguagem do texto*: análise dos aspectos linguísticos dos textos.

Na seção *Outras linguagens* são apresentados textos não verbais ou verbais. Em *Um bom debate*, pretende-se fomentar debates sobre assuntos polêmicos relacionados à temática em pauta na unidade. Há ainda as seções *Língua: usos e reflexão* – destinada à análise linguística e ao estudo gramatical –, *Produção de textos* – em que são apresentadas propostas de produções orais e escritas –, *Curiosidade* – abordam-se aspectos curiosos do uso da língua, como as expressões linguísticas características de certas regiões do país –, *Leia mais* – em que há indicações de leituras relacionadas aos temas e gêneros estudados na

coleção. Ao final do livro, há uma *Unidade suplementar* que tem por finalidade ampliar o trabalho de análise e reflexão sobre a língua e uma sugestão de um *Projeto de leitura*, que, como atestam os autores, constitui uma grande sequência didática que se estende do primeiro ao quarto volume.

No Manual do Professor de *Tudo é Linguagem*, são explicitados, além da estrutura da coleção, os princípios gerais norteadores da obra, como as noções de *gêneros textuais*, de dialogicidade, de sequências didáticas, de letramento, de intertextualidade e interdisciplinaridade. Esse traz ainda orientações complementares para cada unidade, como indicações de leitura e sugestões de distribuição e realização do trabalho por bimestre.

Nesse Manual, verifica-se uma concepção de *língua* como “instrumento privilegiado para estabelecer relacionamentos sociais no dia-a-dia, ordenar os dados da realidade”, e, dentre outras atribuições, “organizar e registrar conhecimentos adquiridos” (TL, MP, p. 2). Quanto à *leitura*, essa é entendida como forma de os sujeitos apropriarem-se de conhecimentos diversos, um processo que envolve mobilização de conhecimentos prévios, formulação de hipóteses, localização de informações, reconhecimento de intenções explícitas e implícitas, inferências, posicionamento crítico frente ao texto, etc. Para os autores dessa obra, o leitor competente é:

um leitor que, diante de um texto escrito, tenha autonomia suficiente para realizar operações que vão desde a decodificação da mensagem no seu aspecto literal até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais, contextuais que ampliem a significação do texto a tal ponto que haja, efetivamente, apropriação da mensagem, do significado na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre texto e textos, entre texto e mundo (TL, MP, p. 5).

1.2.4 A coleção *Projeto Araribá: Português*

A coleção didática *Projeto Araribá: Português*, também pertencente ao Bloco 5, organiza-se em quatro volumes sequenciais compostos de oito unidades cada um. O foco das unidades, ao longo de toda a coleção, revela o modo como essa foi estruturada: prioritariamente, por tipos textuais, o que é ressaltado no Manual do Professor e pode ser facilmente percebido até mesmo pelo sumário presente nas primeiras páginas da obra. No volume destinado à 6ª série, a *notícia*, gênero cujo tratamento analisamos nesta pesquisa, é apresentada na Unidade 2, em que o tempo narrativo é o objeto de estudo. Vale destacar que a

quarta unidade chama atenção por diferir-se das demais, uma vez que tem como foco um gênero, no caso, a entrevista:

PROJETO ARARIBÁ: PORTUGUÊS (6ª SÉRIE)	
UNIDADES	
1. A personagem no texto narrativo	
2. O tempo no texto narrativo	
3. A descrição de personagem e de cenário	
4. A entrevista	
5. Estruturas do texto expositivo	
6. Componentes básicos da argumentação	
7. As imagens na poesia	
8. Os apelos da publicidade	

Essa coleção é ainda organizada em seções dedicadas ao trabalho com a leitura, com a produção de texto, com os conhecimentos linguísticos e gramaticais, com a ortografia e com projetos, as quais são detalhadas a seguir:

COLEÇÃO/ BLOCO/SÉRIE	SEÇÕES E SUBSEÇÕES		NOTÍCIA EM FOCO
Projeto Araribá: Português (Bloco 5, 6ª Série)	a) Chave da unidade – Foco	g) Estudo do texto/ Leitura ➤ Guia de leitura: – Contexto – Estratégia (Texto B)	Pais tiram filho da boca de crocodilo (Fonte: Folha de S. Paulo, SP, 16/07/96. Versão <i>on line.</i>) (Localização no livro didático: p. 68-69.)
	b) Sobre o próximo texto		
	c) Leitura – Contexto (Texto A)		
	d) Estudo do texto – Os sentidos do texto – Discussão Oral – Em foco – Linguagem	h) Produção de texto – Contexto de produção – Planejamento – Oficina – Produção – Avaliação e apresentação	
	e) Produção de texto – Leitura – Que texto é esse? – Produção – Avaliação e apresentação	i) Estudo da língua – Perguntas-chave – Conceituação – Pratique – A gramática em contexto	
	f) Estudo da língua – Perguntas-chave – Conceituação – Pratique – A gramática em contexto	j) Ortografia – Conceituação – Pratique	
	k) Projeto em equipe/ Ferramentas para projeto/ Projeto de investigação – Organização – Elaboração – Apresentação		

Chave da unidade, como o próprio nome anuncia, é a seção que abre a unidade e diz respeito ao foco norteador dos conteúdos tratados no volume. É iniciada por um texto imagético ou verbovisual seguido de atividades orais e escritas. A formulação de hipóteses de leitura pelos alunos constitui o alvo das atividades propostas na seção seguinte – *Sobre o próximo texto*. A seção *Leitura* é introduzida pelo *Contexto*, boxe em que são dadas informações sobre o gênero, o autor, o conteúdo do texto, etc. e que precede o Texto A, sempre relacionado ao foco priorizado. A exploração do Texto A é feita na seção *Estudo do texto*, que se subdivide em duas partes. A primeira delas traz uma sequência de questões de interpretação (*Os sentidos do texto*), atividades destinadas ao trabalho com a oralidade (*Discussão oral*), uma sequência didática centrada no foco da unidade e na sistematização dos conhecimentos sobre o objeto de estudo em questão (*Em foco*) e uma sequência didática com ênfase nos recursos linguísticos e expressivos do texto (*Linguagem*).

Na segunda parte do *Estudo do texto*, há o *Guia de leitura*, no qual se verificam *Contexto* e *Estratégia*. Em *Contexto*, são apresentados os objetivos para a leitura sugerida e a contextualização – conjunto de informações sobre o texto, sobre o assunto nele tratado, sobre as características composicionais para as quais o aluno deve estar atento, etc. Já *Estratégia* é uma subseção formada por questões que orientam o aluno para o que deve ser por ele observado no momento da leitura, localizadas, por isso mesmo, antes do Texto B, porém, para serem respondidas após o aluno ter lido o texto. Segue o Texto B um conjunto de questões de “compreensão e de análise do gênero e do tipo de texto” (PA, MP, p. 12) voltadas, como anunciado no Manual do Professor, para a produção de texto, objetivo da seção subsequente.

As demais seções que compõem cada volume dedicam-se à produção de textos, ao estudo da língua, à ortografia e ao trabalho com projetos, buscando, esses últimos, aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo de toda unidade. No Manual do Professor, há uma sugestão de plano de trabalho com uma unidade destacada do volume, um esquema de cada uma das unidades, além de indicações de textos complementares e de livros para professores e alunos (*Fique por dentro*).

Nessa coleção, assume-se uma concepção de *leitura* como “um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (PA, MP, p. 9). A importância dos objetivos de leitura, das previsões e inferências para a compreensão textual é ressaltada pelas autoras da obra, que declaram como objetivo do ensino de leitura a formação de leitores proficientes. Essas refutam a ideia de leitor como receptor passivo, e, opostamente, defendem a atitude ativa do

leitor, que deve aportar ao texto o conjunto de conhecimentos que possui capazes de auxiliá-lo na compreensão.

Ainda no Manual do Professor, são apresentados princípios norteadores da coleção, dos quais destacamos a referência explícita à orientação trazida pelos PCNLP de que os alunos, ao longo do período que compreende a educação obrigatória, devam tornar-se capazes de interpretar os diversos textos de circulação social. Defende-se, no referido Manual, a leitura proficiente necessária à efetiva participação social, dando eco, mais uma vez, aos postulados dos Parâmetros de Língua Portuguesa. É declarada uma concepção interacional de *língua(gem)*, fundamento sobre o qual se apoia a adoção do *texto* como unidade básica do ensino de língua, e reitera-se, insistentemente, a aderência da coleção às tipologias textuais – narrativo, descritivo, argumentativo, prescritivo, expositivo, conversacional –, reafirmando-se a relevância dessas tipologias para os processos de ensino e aprendizagem.

1.2.5 A coleção *Português: Linguagens*

A coleção *Português: Linguagens* é composta de quatro volumes organizados em quatro unidades, que, por sua vez, estruturam-se em quatro capítulos. Há três capítulos cuja proposta segue uma mesma linha de orientação – texto, atividades de compreensão, produção textual, estudo de conteúdos gramaticais, etc. – e um quarto capítulo denominado *Intervalo* voltado para o trabalho com projetos. Nessa coleção, o gênero *notícia* aparece na Unidade 4, no capítulo 1:

PORTUGUÊS: LINGUAGENS (6ª SÉRIE)	
UNIDADES	CAPÍTULOS
1. Heróis	1) O herói e a conquista do impossível
	2) Duas faces de herói
	3) O herói anônimo
2. Viagem pela palavra	1) A palavra no reino da ternura
	2) A viagem pela leitura
	3) Poesia: desconstrução do olhar
3. Eu e os outros	1) A descoberta do outro
	2) Alteridade: exercício de ternura
	3) Bullying: o exercício da intimidação
4. Medo, terror e aventura	1) O avesso do avesso do avesso
	2) Aventura no mar
	3) A aventura da criação

Em *Português: Linguagens*, a *notícia* não é contemplada no ensino de leitura, isto é, em nenhum dos quatro volumes é proposto um trabalho de leitura desse gênero, embora ele seja solicitado como produção escrita. Por causa disso, é na seção destinada à produção textual que se localiza a *notícia* aqui analisada:

COLEÇÃO/ BLOCO/SÉRIE	SEÇÃO/SUBSEÇÃO	NOTÍCIA EM FOCO
<i>Português: Linguagens (Bloco 5, 6ª Série)</i>	a) Estudo do texto – Compreensão e interpretação – A linguagem do texto – Leitura expressiva do texto <ul style="list-style-type: none"> • Cruzando linguagens • Trocando idéias • Ler é ... 	O beijo mais caro do mundo (Fonte: O Estado de S. Paulo, 7/04/2005.) (Localização no livro didático: p. 179.)
	b) Produção de texto – Agora é a sua vez	
	c) Para escrever com adequação/ coerência/ coesão/ expressividade	
	d) A língua em foco – Construindo o conceito – Conceituando – A categoria gramatical estudada na construção do texto – Semântica e discurso	
	e) De olho na escrita	
	f) Divirta-se	
	g) Intervalo	

Imagens artísticas como quadros e fotografias, acompanhadas de um pequeno texto, de sugestões de livros, filmes, sites, músicas, etc. (*Fique ligado! Pesquise!*) e de um pequeno boxe que anuncia qual será o projeto proposto no *Intervalo* – um capítulo que encerra cada uma das unidades no qual é proposta uma revisão do tema focalizado – inauguram cada uma das unidades.

A seção *Estudo do texto* pretende dar espaço à diversidade textual, abarcando, como informado pelos autores dessa coleção, textos ficcionais, poéticos, jornalísticos, etc. Essa seção é composta de seis partes: *Compreensão e interpretação* – apresenta-se a principal atividade de leitura da unidade; *A linguagem do texto* – conforme indica o próprio nome, objetiva focalizar a linguagem empregada na construção do texto lido; *Leitura expressiva do texto* – pretende-se retomar, sintetizar e fechar o trabalho de leitura do texto apresentado na abertura do capítulo; *Cruzando Linguagens* – propõe-se um estudo comparado entre o texto lido e um outro texto que possui um tipo de linguagem diversa da do primeiro; *Trocando*

idéias – prioriza-se a expressão e a argumentação oral do aluno; *Ler é* – objetiva-se despertar o gosto e o interesse pela leitura.

Produção de texto é a seção em que os gêneros de ampla circulação social têm lugar de destaque. Essa seção divide-se em duas partes: na primeira, apresenta-se um estudo teórico do conteúdo, utilizando-se para isso, conforme os autores da coleção, da observação de um texto pertencente a um determinado gênero, numa ênfase às suas especificidades no que respeita ao tema, à estrutura e ao estilo. Nessa primeira parte, “são observados aspectos da situação de produção e de recepção de gênero” (PL, MP, p. 4), o que abrange autor do texto, interlocutor, finalidade a que o texto se destina e a esfera de circulação na qual funciona. *Agora é a sua vez!* compreende a segunda parte da seção de *Produção de texto* e é nesse momento que é solicitada a produção do aluno, com orientações sobre planejamento e avaliação do texto.

Na seção *Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade*, pretende-se enfocar aspectos linguísticos relativos à textualidade e ao discurso. *A língua em foco* é uma seção dividida em subseções – *Construindo o conceito*, *Conceituando*, *A categoria gramatical estudada na construção do texto* e *Semântica e discurso* –, todas voltadas para o estudo de conteúdos gramaticais. *De olho na escrita* é a seção que trata dos problemas notacionais da língua, seguida das atividades apresentadas em *Divirta-se* – brincadeiras, adivinhas, charadas e textos de humor que objetivam estimular o raciocínio do aluno. Há ainda os *boxes*, que trazem textos que, de algum modo, dialogam com o texto-base da unidade, embora não constituam uma seção.

Além dos comentários sobre a estrutura da coleção, o Manual do Professor ainda apresenta propostas didáticas de *Leitura Extraclasse*, orientações teóricas e práticas sobre *Produção de Texto* e *Avaliação* (avaliação diagnóstica e avaliação da produção de texto), um artigo escrito por um dos autores sobre *O ensino de língua* (o ensino de gramática, mais precisamente), um *Plano de Curso* contendo objetivos específicos e conteúdos de todas as unidades, bem como os textos nelas trabalhados, além de outras *Sugestões de estratégias* para o encaminhamento do trabalho com *Português: Linguagens*.

Os autores dessa obra expõem uma concepção de *língua* como “instrumento de comunicação, de ação e de interação” (PL, MP, p. 2), e, à luz dos PCNLP, entendem a *leitura* como uma atividade que envolve habilidades de seleção, antecipação, inferências, etc. Ao tratarem da *Leitura Extraclasse*, os autores defendem que o ensino de leitura tem por finalidade a formação de leitores competentes, ou seja, esclarecem que um leitor competente é aquele apto a selecionar, conforme seus interesses e necessidades, o que deseja ler, em meio à

diversidade textual a que tem acesso. Acrescentam que é tarefa da escola possibilitar ao aluno uma prática constante de leitura, considerando a variedade de textos e gêneros.

Ainda que as reflexões sobre a *Produção de Texto* contidas no Manual do Professor ultrapassem os limites desta pesquisa, não podemos ignorá-las, haja vista que, reiteramos, a *notícia* por nós analisada encontra-se nessa seção. Os autores dessa obra assumem sua adesão aos princípios das teorias de gêneros do discurso, mais precisamente os da teoria bakhtiniana de gêneros. Defendem que o ensino de língua centrado nos gêneros, “além de ampliar sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem” (PL, MP, p. 10). Sob essa ótica, é ressaltada a importância de um trabalho sistemático com a produção de texto, para o qual é necessária uma seleção dos gêneros que melhor atendam aos objetivos da escola, numa perspectiva de progressão curricular, bem como a realização de sequências didáticas que possibilitem a apropriação dos gêneros escolhidos.

1.3 A avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2008)

Seria ingênuo pensar que a qualidade dos livros didáticos, sua pertinência e adequação ao ensino é assunto restrito à academia, aos teóricos e pesquisadores, ou, num contexto mais ou menos formal, a debates entre professores. O PNLD, programa de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), além de ser responsável pela compra dos livros didáticos e por sua distribuição gratuita às escolas, objetiva avaliar e julgar a qualidade desse material didático que é comprado e distribuído pelo governo federal por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Sabemos, contudo, que tal avaliação nem sempre existiu, pelo menos no formato que existe nos dias atuais. Nesse sentido, tornam-se necessárias algumas considerações sobre esse programa.

Criado em 1985⁴ – Decreto-Lei n° 91.542 –, segundo Batista (2003), o PNLD teve fixadas algumas de suas características que perduram nos dias atuais: escolha do livro didático pelos professores; reutilização dos livros adotados (com exceção daqueles destinados ao 1º ano), aquisição dos livros pelo governo federal e gratuita distribuição de livros às escolas, o que, de início, não incluiu a avaliação desse material didático. Até bem pouco tempo, menos de duas décadas, cabia ao MEC apenas a compra e a distribuição dos livros didáticos às

⁴ O PNLD tem suas raízes no Instituto Nacional do Livro (INL), órgão criado pelo Estado, em 1929, para legislar sobre políticas do livro didático (BATISTA, 2003).

escolas, ou seja, uma discussão mais sistemática acerca da qualidade desses manuais não fazia parte da esteira de responsabilidades do Ministério.

No ano de 1996, foi instituída pelo MEC a avaliação dos livros didáticos a serem encaminhados às escolas. Foram formadas comissões de avaliação por área de conhecimento, e, segundo Batista (2003), estabelecidos *critérios comuns de análise*: “adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente” (BATISTA, 2003, p. 30). Ressaltamos que os *critérios eliminatórios* orientadores do PNLD foram revistos ao longo dos anos de execução desse Programa⁵. Acrescentamos ainda que no PNLD/1999 foram avaliados, pela primeira vez, livros de 5^a a 8^a série.

No PNLD/2008, foram avaliadas 33 coleções didáticas dedicadas ao ensino de Língua Portuguesa de 5^a a 8^a série, das quais 24 tiveram sua aprovação nesse programa. Diz-se, nas páginas iniciais do *Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa* (BRASIL, 2007), que a avaliação realizada nesse programa fundamentou-se não apenas nos objetivos oficiais previstos para o ensino de Língua Portuguesa, como também nas orientações trazidas pelos PCNLP. Nesse *Guia*, são apresentados os *critérios eliminatórios* de avaliação das obras: os livros devem estar “isentos de erros e/ou de formulações que induzam a erros” (BRASIL, 2007, p. 10); deve haver “coerência e adequação metodológicas” (BRASIL, *loc.cit.*); além de não veicularem e difundirem preconceitos, propagandas e doutrinação ideológica.

São ainda expostos *critérios classificatórios* relativos à natureza do material textual, ao trabalho com o texto, à leitura, à produção, à reflexão sobre a língua(gem) e construção dos conhecimentos linguísticos, ao trabalho com a oralidade, ao manual do professor e aos aspectos gráficoeditoriais, dentre os quais destacamos aqueles que tratam da leitura. A proficiência em leitura é apontada como objetivo a ser perseguido pelas atividades de estudo e exploração do texto, e, nessa perspectiva, é necessário que: a leitura seja entendida como situação de interlocução leitor-autor-texto; tais atividades contribuam para a “**reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor**” (BRASIL, 2007, p.12) (grifos dos autores); sejam exploradas as “**propriedades discursivas e textuais em jogo**” (BRASIL, *loc.cit.*) (grifos dos autores).

O tipo de tratamento didático dado aos conteúdos nas obras avaliadas permitiu aos avaliadores do PNLD/2008 apresentarem no *Guia* um perfil metodológico das coleções, uma vez que foram ali detectadas quatro *tendências metodológicas* recorrentes: *Vivência* – parte do

⁵ Informações detalhadas sobre os critérios eliminatórios orientadores do PNLD podem ser encontradas em BATISTA (2003, p. 67).

pressuposto de que a aprendizagem se dá por meio da vivência de situações escolares nas quais o conteúdo ensinado esteja diretamente envolvido; *Transmissão* – sustenta-se no postulado de que o aluno aprende um conteúdo por assimilação de conceitos, noções e informações previamente organizados pelo professor e/ou por materiais didáticos; *Uso situado* – esse tipo de tratamento didático pode ser verificado “quando o ensino parte de um uso socialmente contextualizado desse conteúdo” (BRASIL, 2007, p. 17); *Construção/Reflexão* – nesse caso, o tratamento didático do conteúdo deve permitir ao aluno inferir determinado conhecimento por meio da reflexão sobre dados ou fatos. Esse último tipo de tratamento didático – *Construção/Reflexão* – foi constatado na maioria das coleções no que se refere às atividades de leitura, que, por sua vez, como atestado no *Guia*, em maior ou menor medida, contribuem para o desenvolvimento da proficiência em leitura.

Uma pertinente consideração a ser feita sobre o PNLD/2008 diz respeito ao fato de as coleções terem sido agrupadas, nessa edição do programa, por blocos segundo o *princípio organizador* de cada uma delas – critério utilizado por cada coleção para selecionar, ordenar, sequenciar e organizar os conteúdos a serem ensinados. Conforme os perfis didático/pedagógicos verificados, as coleções foram assim distribuídas:

- Bloco 1 – Coleções organizadas em unidades temáticas (12 coleções)
- Bloco 2 – Coleções organizadas em unidades temáticas e/ou dedicadas a **gêneros** ou tipos de texto (2 coleções)
- Bloco 3 – Coleções organizadas em unidades dedicadas a tópicos lingüísticos (2 coleções)
- Bloco 4 – Coleções organizadas por projetos temáticos (4 coleções)
- Bloco 5 – Coleções organizadas por projetos relacionados a **gêneros** (4 coleções) (BRASIL, 2007, p. 35) (grifos nossos).

Essa divisão das coleções por blocos mostrou-se de grande relevância para esta pesquisa porque revelou que, no grupo das 24 coleções aprovadas, aquelas incluídas nos Blocos 2 e 5, organizadas por temas ou por projetos, apresentam uma proposta de ensino centrada nos **gêneros**, das quais cinco foram selecionadas como *corpus* de análise desta pesquisa. Pontuamos, a seguir, uma síntese da avaliação do PNLD/2008 sobre essas cinco coleções escolhidas.

1.3.1 Sobre a coleção *Construindo Consciências: Português*

A resenha de *Construindo Consciências: Português* apresentada no *Guia* do PNLD/2008 faz notar a relevância da coletânea de textos presentes nessa obra para a inserção do aluno nas práticas sociais da escrita. Pontuam os avaliadores do programa que as unidades que compõem a referida coleção estruturam-se em torno de um tema, um tipo textual, um suporte ou uma esfera social de circulação dos textos, destacando ainda a organização dos capítulos por gêneros como *ponto forte* dessa coleção.

Afirma a equipe avaliadora que as atividades de leitura são diversificadas, com propostas de reflexão e de discussão sobre os temas tratados nos capítulos, além de contemplarem habilidades básicas de compreensão, como localização de informações e produção de inferências. Todavia, ponderam os avaliadores que, embora nessas atividades sejam exploradas algumas características dos gêneros em estudo, as potencialidades dos textos não são devidamente abordadas. A restrita atenção destinada aos recursos expressivos dos textos constitui um ponto negativo da obra aos olhos dos avaliadores.

Uma proposta pedagógica transmissiva é verificada em *Construindo Consciências: Português* pela equipe de avaliação quando, nessa obra, propõe-se o estudo dos conteúdos gramaticais, bem como no tratamento dispensado às características estruturais dos gêneros focalizados. Carece de complementação, também segundo os avaliadores, o trabalho dedicado aos textos literários, à produção de gêneros orais e à variação linguística. Quanto à produção de textos escritos, embora seja afirmado que há pouca discussão sobre a função social dos gêneros enfocados e que o contexto de circulação dos textos dos alunos tenha se limitado à esfera escolar, é pontuado que as propostas de produção escrita sugeridas contribuem para os estudos sobre gêneros.

Uma avaliação mais favorável da equipe do PNLD/2008 sobre a coleção em pauta pode ser observada no que tange à diversidade de textos apresentada por *Construindo Consciências: Português*, conforme apontado anteriormente, como também no que se refere às orientações trazidas pelo Manual do Professor.

1.3.2 Sobre a coleção *Trabalhando com a Linguagem*

Na avaliação do PNLD/2008, *Trabalhando com a Linguagem* tem ressaltada a proposta pedagógica sociointeracionista que apresenta, bem como a coletânea textual selecionada, uma vez que essa última, para a equipe de avaliadores do programa, traz à baila assuntos relevantes para a formação cultural e cidadã dos alunos e contempla gêneros socialmente legítimos, possibilitando-lhes “o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma e a aquisição de habilidades de compreensão” (BRASIL, 2007, p. 97).

Sobre a leitura, destaca-se no *Guia* que as atividades que a ela se dedicam promovem a exploração dos diversos sentidos dos textos lidos, para além das informações neles explícitas, considerando o contexto de produção desses textos e chamando a atenção dos alunos para a organização textual e para os recursos linguísticos empregados. De acordo com a resenha contida no *Guia*, o trabalho proposto nessa coleção volta-se para os conhecimentos prévios tidos pelos alunos sobre a temática em estudo, para os objetivos de leitura, como também para as estratégias de leitura adequadas aos diferentes gêneros tratados.

As atividades de produção escrita recebem uma avaliação positiva da equipe do PNLD/2008, com destaque para as sugestões de circulação dos textos fora do ambiente escolar, para as orientações sobre suas condições de produção e ainda sobre as etapas de planejamento, execução, avaliação e revisão. Em contrapartida, o trabalho desenvolvido com a produção oral é visto como pouco sistematizado e requer complementação por parte dos professores que optarem por essa coleção. Quanto à abordagem dos conhecimentos linguísticos, segundo o *Guia*, é possível verificar na obra dois direcionamentos: um, em que são explorados os recursos dos quais lançam mão os autores dos textos lidos, e outro, que corresponde a uma seção localizada no final do livro voltada para os conteúdos gramaticais.

Não escaparam dos critérios dos avaliadores do programa as atividades que têm por fim a transmissão de conteúdos, para as quais a interferência do professor, mencionada no *Guia*, é fundamental. Já o Manual do Professor é considerado claro, acessível e pertinente pelas considerações teóricas que apresenta.

1.3.3 Sobre a coleção *Tudo é Linguagem*

Para a equipe de avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD/2008, a coleção *Tudo é Linguagem* destaca-se pela qualidade e variedade da coletânea de textos apresentados,

bem como pelo trabalho proposto com a leitura e com a produção textual. São também citados como pontos positivos da coleção o *Projeto de Leitura*, as indicações de leitura contidas em *Leia mais* e a organização da obra em torno dos gêneros textuais.

No que se refere ao trabalho com a leitura, afirmam os avaliadores que esse possibilita “experiências produtivas, intensas e diversificadas em diferentes tipos de letramento” (BRASIL, 2007, p. 136), principalmente na esfera literária. Chamam atenção ainda para a exploração de diferentes textos além dos literários, como os textos jornalísticos, instrucionais, informativos, dentre outros. Ressaltamos que a coleção *Tudo é Linguagem* recebe da equipe do PNLD/2008 uma avaliação favorável no que tange ao tratamento dado à leitura, haja vista que, segundo o *Guia*, as atividades sugeridas permitem aos alunos o desenvolvimento da proficiência em leitura, auxiliando-os na construção de sentidos dos textos lidos e contribuindo para a formação do senso crítico frente aos assuntos abordados.

Quanto à produção de textos, os avaliadores salientam a forma coerente como as atividades foram planejadas com vistas a possibilitarem o crescente domínio da escrita pelos alunos, dando relevo ao elo estabelecido entre gêneros apresentados para leitura e gêneros sugeridos para produção. Já o estudo dos conhecimentos linguísticos, conforme o *Guia*, é marcado pela postura preferencialmente transmissiva dos conteúdos gramaticais, no qual podem ser constatados diversos exercícios de aplicação.

Embora reconhecida a função da seção *Um bom debate* – estimular discussões sobre um dado tema –, os avaliadores consideram insatisfatório o trabalho com a oralidade, além de restritas as orientações sobre avaliação. Em contrapartida, para a equipe de avaliação do Programa, no Manual do Professor de *Tudo é Linguagem*, são expostos com clareza os preceitos teóricos assumidos pelas autoras desse livro didático.

1.3.4 Sobre a coleção *Projeto Araribá: Português*

A articulação entre leitura, produção escrita e reflexão linguística é apontada no *Guia* como *ponto forte* desta coleção cujo trabalho é proposto a partir dos gêneros e tipos textuais. Tal articulação, aos olhos da equipe de avaliação do PNLD/2008, possibilita e “favorece o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem” (BRASIL, 2007, p. 140), embora esse uso seja pensado somente no ambiente educacional e não nas inúmeras situações nas quais os sujeitos se envolvem fora do contexto da sala de aula. Conforme o *Guia*, cada unidade é organizada a partir de um tema de estudo linguístico relativo aos aspectos envolvidos na construção dos tipos e gêneros textuais abordados, o que revela que a seleção dos textos foi

feita em função dos conhecimentos linguísticos de que se desejava tratar. Os textos, segundo a avaliação do PNLD, são, não raras vezes, curtos e fragmentados, contribuindo pouco para a formação democrática e também ética dos alunos.

Para os avaliadores do programa, o tratamento dado aos aspectos ortográficos e gramaticais é, sobretudo, transmissivo e descontextualizado, focado nos conteúdos morfosintáticos, destacando ainda o trabalho pouco sistemático com a produção de gêneros orais e com a exploração dos textos literários. Quanto à produção de textos escritos, segundo o *Guia*, a coleção lança mão de duas metodologias: apresenta um texto-modelo a ser lido e depois imitado no que respeita a sua estrutura; sugere um trabalho com oficinas. Os instrumentos de avaliação são considerados o destaque da coleção e o Manual do Professor é apontado como um apoio importante e necessário à execução do que foi proposto pela coleção.

No que se refere às atividades de leitura, alvo de nossa análise, os avaliadores pontuam que essas “favorecem o desenvolvimento de capacidades básicas (localização e reprodução de informação, produção de inferências), mas não promovem satisfatoriamente capacidades de reflexão e crítica” (BRASIL, 2007, p. 140). A avaliação do PNLD/2008 sobre o tratamento dado ao material textual nessa coleção faz notar, para além de seus *pontos fortes*, as lacunas presentes nessa obra, demonstrando a necessidade de uma avaliação mais aprofundada acerca da proposta de ensino de leitura ali apresentada.

1.3.5 Sobre a coleção *Português: Linguagens*

Organizada por projetos temáticos relacionados a gêneros, *Português: Linguagens* recebe, ao que parece, uma avaliação favorável do PNLD/2008. Tal constatação apoia-se nos muitos pontos positivos destacados pelos avaliadores, principalmente no que se refere ao trabalho com a leitura e com a produção escrita. Na avaliação do programa, a obra apresenta uma metodologia de ensino predominantemente reflexiva, salvo os conteúdos gramaticais e a oralidade cuja abordagem é, segundo o *Guia*, transmissiva. Destacam os avaliadores que o trabalho desenvolvido pela coleção centra-se nos aspectos temáticos, estruturais, linguísticos, funcionais e discursivos dos gêneros.

No que tange à leitura, ressalta-se no *Guia* que as atividades a ela dedicadas visam desenvolver estratégias de compreensão, caracterizar os gêneros em estudo, abordar o papel dos recursos linguísticos na construção dos sentidos do texto. Já na produção textual, para os avaliadores, destacam-se as sugestões de planejamento, revisão e reescrita de textos. As

propostas de produção de texto, na avaliação do PNLD/2008, são precedidas de atividades que têm por finalidade levar “o aluno a construir conceitos sobre os gêneros em questão, a partir da análise e da reflexão sobre suas características, seu propósito comunicativo e sua esfera de uso” (BRASIL, 2007, p. 144).

A coletânea de textos, com exceção dos literários, vistos como fragmentados ou adaptados, a abordagem dada aos temas, a exploração de textos de diferentes linguagens, as sugestões de fontes de pesquisa e as sequências didáticas sugeridas também são apontadas como pontos fortes da coleção. Salientam os avaliadores que o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos é calcado na tradição gramatical, todavia, argumentam que o funcionamento das estruturas linguísticas e os efeitos de sentido por elas provocados não são desconsiderados e que os conteúdos de análise linguística são enfocados atrelados aos gêneros também abordados. O Manual do Professor de *Português: Linguagens*, conforme a avaliação do referido programa, fornece, com clareza, os fundamentos teóricos sobre os quais a coleção se sustenta, principalmente a parte destinada aos gêneros, trazendo também orientações teórico/práticas fundamentais à concretização da proposta de ensino apresentada nessa obra.

1.4 Leitura: definições e perspectivas de ensino

A crença num ensino de leitura como uma possibilidade de propiciar aos educandos, sujeitos ativos, históricos, culturais, etc., o desvelamento do mundo e das relações que nele se dão, há muito, inquieta, anima e tem sido defendida por estudiosos do assunto. Nesta pesquisa, formamos coro com um grupo de teóricos segundo os quais, para além do ensino da decodificação do código escrito, os professores de língua materna podem intervir e criar oportunidades para o desenvolvimento do processo de leitura pelos alunos, podem conduzi-los em sua formação de leitores competentes, leitores das linhas, das entrelinhas e do mundo, concepção capaz de romper com a artificialidade das atividades de leitura, não raras vezes, identificada no contexto escolar. Por causa disso, consideramos oportuno explicitar os fundamentos teóricos sobre leitura que subsidiaram nossa análise do tratamento dado à *notícia* nas cinco coleções didáticas selecionadas para esta pesquisa.

O ensino de leitura, para Kleiman (1996), muitas vezes, pode ser caracterizado como a formação do não leitor, isto é, a formação de sujeitos que não gostam de ler, não veem sentido na leitura e, por causa disso, não leem. Segundo a autora, isso parece estar atrelado a noções equivocadas de *leitura*, que, por sua vez, acarretam práticas pedagógicas inconsistentes e por

vezes perversas nas salas de aula, de que são exemplo a utilização de textos com fim na realização de exercícios estruturais e as atividades em que os alunos devem puramente extrair informações do texto lido a fim de chegarem à mensagem que esse busca transmitir. Assim entendido e efetivado, o ensino de leitura acaba por formar o *pseudoleitor*, já que a compreensão não é o foco das atividades de leitura (KLEIMAN, 1996).

Em trabalhos distintos, essa autora apresenta noções de *leitura* importantes e complementares, as quais consideramos relevante mencionar. Kleiman (1996) defende uma concepção de *leitura* como “processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, sociocultural, enciclopédico” (KLEIMAN, 1996, p. 12), um processo que abrange desde a percepção ou o reconhecimento das letras até o uso do conhecimento que se tem armazenado na memória, constituindo uma atividade intelectual orientada para o processamento da informação com vistas à compreensão. Para Kleiman (2002), a *leitura* é uma atividade em que os leitores se engajam a fim de construir sentido para um texto escrito, em que ler não é apenas um ato cognitivo, é antes um ato social, entre leitor e autor, sujeitos que interagem entre si em consonância com necessidades e objetivos determinados socialmente.

As definições trazidas por Kleiman (1996, 2002) autorizam-nos a afirmar que a *leitura* é, a um só tempo, um processo cognitivo e uma prática social, na qual autor e leitor se encontram por meio do texto, uma construção de significados para a qual o leitor lança mão dos conhecimentos prévios que carrega consigo ao se engajar nessa atividade. Esses conhecimentos – lingüístico (conhecimentos que os falantes têm sobre sua língua materna, incluindo o conhecimento sobre pronúncia, vocabulário, regras e usos da língua), textual (conjunto de conceitos e noções tidos pelos sujeitos sobre o texto) e de mundo (também chamado de enciclopédico, abrange, desde os conhecimentos altamente elaborados, como os de um médico sobre sua especialidade, por exemplo, até o conhecimento de noções mais simples, como o de que cães são quadrúpedes) – são adquiridos ao longo de toda a vida e auxiliam e permitem ao leitor a construção de sentidos para o texto.

O ensino de leitura é entendido por Kleiman (1996) como o ensino de estratégias de leitura e como o desenvolvimento de habilidades lingüísticas. Essas estratégias são operações realizadas de forma inconsciente segundo um(ns) determinado(s) objetivo(s) – *estratégias cognitivas* – ou de forma consciente, isto é, são estratégias também orientadas por um ou mais objetivos, porém sobre as quais o leitor tem controle consciente – *estratégias metacognitivas*. Já as habilidades lingüísticas correspondem a “capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência textual” (Kleiman, 1996, p. 65) e o ensino dessas deve abranger ações

pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de capacidades diversas: capacidade de identificação de palavras, de estruturas textuais e da intencionalidade do autor com base no vocabulário do texto, capacidade de apreender o tema do texto e sua estrutura global, de apropriar-se da voz do autor e recontar, resumir ou parafrasear o texto, de reconstruir relações lógicas e temporais, de responder perguntas sobre o texto em questão, de perceber a função do contexto, dentre outras, conforme expõe Kleiman (1996).

A autora refuta a ideia de a escola trabalhar a leitura numa perspectiva de que existe uma interpretação autorizada pelo texto, devendo a compreensão do aluno aproximar-se tanto quanto possível dessa interpretação autorizada, em que o professor, conhecedor do sentido do texto, não polpa esforços em transmiti-lo aos alunos. Kleiman (2002) amplia essa discussão ao afirmar que a *leitura*, como processo em que se dá a interação via texto entre leitor e autor, envolve, além de conhecimentos prévios, objetivos de leitura, formulação de hipóteses, verificação ou rejeição das hipóteses formuladas, expectativas do leitor, previsões, etc. Revela que, nessa atividade, o leitor é ator, ou seja, dialoga com o texto a partir dos objetivos norteadores da leitura e sem perder de vista as intenções de que um texto se vê impregnado.

De modo bastante semelhante aos estudos de Kleiman (1996, 2002), Solé (1998) define a *leitura* como “um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p. 22), no qual a construção de significados resulta de uma ação que envolve, por um lado, o texto (sua forma e conteúdo), e, por outro, os conhecimentos prévios e os objetivos do leitor – processador ativo do texto e “protagonista do processo de construção de significados” (SOLÉ, 1998, p. 173). Esclarece a autora que, para ler, além de dominar as habilidades de decodificação, é preciso “aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias”, “nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua” – que são aceitas ou rejeitadas ao longo da leitura –, “que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem” (SOLÉ, 1998, p. 23), ou seja, a leitura constitui um processo em que convergem decodificação, objetivos, previsões, inferências, verificação, etc. para a interpretação do texto.

Sobre o trabalho desenvolvido com a leitura na escola, Solé (1998) sugere o ensino de estratégias de compreensão leitora – “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p.69-70), isto é, são procedimentos que visam ao alcance de certos objetivos, não se limitam a uma situação específica de leitura, envolvem planejamento e controle da compreensão leitora. A autora pontua que o ensino de estratégias se justifica porque formar leitores autônomos implica

ensinar-lhes meios (estratégias!) para lidar com diferentes textos, interpretá-los e aprender com eles. Acrescenta ainda que as estratégias a serem ensinadas são aquelas que dizem respeito aos objetivos de leitura, à ativação de conhecimentos prévios, à construção de inferências, ao controle da compreensão, bem como à recapitulação do conteúdo, à capacidade de resumi-lo e de ampliar os conhecimentos obtidos por meio da leitura feita.

Para Dell'Isola (1988), *leitura* jamais se confunde com decodificação, posto que a primeira constitui uma produção decorrente da interação entre o leitor e o texto, enquanto decodificar significa “apenas obter a informação visual que vem pelo globo ocular diante da página impressa” (DELL'ISOLA, 1988, p. 31). Sob essa ótica, a autora compreende a *leitura* como a ação de “interpretar, questionar, criticar, inferir” (DELL'ISOLA, 1988, p. 32), que só se realiza na interação do leitor com o texto. Refuta concepções em que essa é tomada “como reprodução mecânica de informações” ou como “respostas automáticas, irrefletidas, aos estímulos pré-estabelecidos, fornecidos pelo texto impresso”; argumentando em favor da ideia de *leitura* como “um processo que envolve apreensão, compreensão, inferência e transformação de significados a partir de um registro escrito” (DELL'ISOLA, 1988, p. 36).

Dell'Isola (1988) enfatiza que a produção de inferências é fundamental ao processo de leitura, uma vez que são elas que permitem ao leitor “tecer” o texto, isto é, estabelecer relações inter e extratextuais, fazer os *nós* do texto, bem como preencher as lacunas ali presentes. Nesse sentido, o leitor é entendido como um participante ativo da dinâmica interação que estabelece com o texto, “é consumidor ativo de mensagens, tece o seu texto, enquanto lê”. “Se constitui, se representa, se identifica, se projeta” (DELL'ISOLA, 1988, p. 195) na leitura que realiza, faz inferências a partir do texto com base em seu conhecimento de mundo, o que inclui crenças, valores, expectativas e experiências individuais, sua cultura, sua história de vida e sua visão de mundo consoante a do grupo social de que faz parte.

Referente à leitura na escola, essa autora alerta-nos para a existência, no contexto de ensino, da leitura *autorizada*, não pelo texto, mas pela própria escola, em que cabe ao aluno inferir aquilo que se espera por ele ser inferido, uma leitura imposta pela escola, com visões de mundo e inferências “corretas”, e, portanto, aceitas em oposição àquelas que devem ser refutadas, uma vez que subvertem o modelo de leitura dito certo pelo professor. Dell'Isola (1988) postula que, ao contrário disso, é preciso, no contexto escolar, que os alunos sejam estimulados a muitas leituras e instigados a múltiplas inferências, pontuando-se os motivos pelos quais algumas são confirmadas e outras rejeitadas, esclarecendo-se qual a ancoragem dessas no texto, e, principalmente, valorizando-se os conhecimentos aos quais os alunos se reportam para produzi-las. A prática condenada por Dell'Isola (1988) revela uma concepção

de leitura como reconhecimento de sentidos localizados no texto, cabendo à escola ensinar uma única leitura, possível, correta, esperada, que, certamente, não contribui para leitura reflexiva.

Em trabalho posterior, Dell’Isola (2005) faz notar que, de modo coerente com uma noção de *leitura* como processo marcado por trocas entre as informações textuais e os conhecimentos prévios do leitor, há que se pensar na compreensão como o objetivo último desse processo:

A noção de compreensão tem, portanto, como ponto de partida, a percepção e interpretação da(s) “linha(s)”; do que é “dito”, e pode chegar até a percepção e interpretação da(s) “entrelinha(s)”, do “não-dito”. Trata-se de uma noção estreitamente associada à capacidade de ativar esquemas mentais a partir de uma linguagem formal específica: o código verbal escrito que culmina com a construção de significado(s) (DELL’ISOLA, 2005, p. 84).

À luz das ideias defendidas por essa autora, é possível afirmarmos que a percepção das linhas é a porta de entrada para leitura, para toda a gama de significados que podem ser construídos pelo leitor ao chegar às entrelinhas e direcionar-se para além das linhas. Nessa perspectiva, entendemos que, no processo de leitura, o leitor, para atingir a compreensão, atribui significado ao texto, no sentido de trazer para leitura todos os seus conhecimentos prévios capazes de auxiliá-lo nessa tarefa, extrai dele significados, quando reconhece as marcas textuais deixadas pelo autor e que sinalizam sua intencionalidade, interage com texto, decodificando, fazendo previsões, inferindo, construindo significados para, assim, alcançar à compreensão.

Em diálogo com os postulados da autora supracitada, Paulino et al. (2001) concebem a *leitura* como uma prática que não se esgota na decodificação do código escrito, nem se mostra como uma via de mão única em que o sentido se dirige do texto para o leitor ou do leitor para o texto; leitor e leitura integram o processo de produção de sentido. A leitura *autorizada* pela escola denunciada por Dell’Isola (1988) é igualmente refutada por Paulino et al. (2001), para quem, no contexto educacional, “a inscrição do sujeito leitor se faz controlada e dirigida” (PAULINO et al., 2001, p. 27), sendo o educando formado para ler seguindo o consenso, afastando-o da leitura e, conseqüentemente, da produção de sentido. As autoras acrescentam que o controle de leitura exercido pela escola distancia ainda mais os alunos de todo o material que possa ser lido, talvez não só dentro como também fora da escola.

Para as autoras, é tarefa da escola formar leitores críticos e não reprodutores ou repetidores do que leram, enfatizando que, no contexto escolar, é preciso mais do que fazer

circular textos diversos, é necessário “aparelhar” os alunos para lerem esses textos, expondo-lhes suas formas de composição, de produção, de circulação e de recepção, haja vista que o pacto de leitura estabelecido entre leitor e texto na leitura de um poema é diferente daquele firmado quando é lida uma *notícia de jornal*. Nesse sentido, Paulino et al. (2001) ressaltam que textos diferentes pedem estratégias de leitura também diferenciadas, uma vez que se prestam a objetivos específicos e destinam-se a públicos distintos. Ler, para as autoras, significa desvelar o que pretensamente se manifesta de forma implícita, ou seja, ler o dito, o sugerido, o velado, o negado, o subentendido.

Qualquer que seja a concepção de *leitura* teoricamente defendida e, conseqüentemente, adotada, para Koch e Elias (2006), estarão a ela subjacentes outras concepções de *língua*, de *sujeito*, de *texto* e de *sentido*. Sob essa ótica, ressaltam que, atrelada à concepção de *língua* como *representação do pensamento* está a de *sujeito* “**psicológico, individual**”, “senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 9) (grifos das autoras) e a de *texto* como produto, restando ao leitor o papel passivo de captar a representação mental construída pelo autor. Nessa perspectiva, a *leitura* é vista como uma atividade em que o leitor, tendo ignorados seus conhecimentos e suas vivências, deve captar o sentido que o autor imprimiu ao texto.

As autoras esclarecem que, deslocado o foco de atenção do *autor* para o *texto*, corresponde à concepção de *língua* como *estrutura* “a de **sujeito determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’**” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10) (grifos das autoras). A *língua* é tida como código, como instrumento de comunicação e o *texto* como resultado da codificação do autor a ser, simplesmente, decodificado pelo leitor ou pelo ouvinte. A *leitura* é, nesse sentido, a busca do leitor, conhecedor do *código*, pelo *sentido* que se encontra no texto.

Para uma terceira concepção de *leitura*, não semelhante às demais, convergem uma “concepção **interacional (dialógica) da língua**”, a de *sujeitos* como “**atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**”, e a de *texto* como “lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10-11) (grifos das autoras). Assim concebido o *texto*, o *sentido* deixa de ser visto como ali localizado, também não se centrando mais no autor, mas entendido como fruto da interação entre texto e sujeitos. Quanto à *leitura*, essa é entendida como “uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 11) (grifos das autoras), em que o leitor desvenda a superfície textual a partir dos elementos

linguísticos ali presentes e se lança às partes submersas do texto carregando consigo seus conhecimentos prévios (KOCH, 2002).

Koch e Elias (2006) defendem uma concepção de *leitura* como uma atividade de construção de sentidos que tem por base a interação autor-texto-leitor, sustentada, por sua vez, pelos conhecimentos desse último – as autoras denominam esses conhecimentos de bagagem sociocognitiva do leitor, na qual se incluem conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo –, sem desprezarem a materialidade linguística do texto. Pontuam que, na atividade de leitura, os leitores mobilizam estratégias diversas, linguísticas e cognitivas discursivas, exercendo o papel de construtores ativos de sentidos, a fim de preencherem as lacunas deixadas no texto incompleto produzido pelo autor. Autor e leitor são tidos pelas autoras como *estrategistas*: o primeiro por lançar mão de uma série de conhecimentos para produzir o texto, dentre os quais, supor os conhecimentos partilhados pelo leitor; o segundo por ativar os conhecimentos que tem armazenados na memória com vistas a participar da interação. Nesse quadro de reflexões, o processamento textual é visto como *estratégico* – “significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 38). Para realizá-lo, os sujeitos utilizam-se de um conjunto de conhecimentos que somados àqueles do autor e à própria confecção do texto, isto é, sua materialidade linguística, compõem a situação de interação concretizada no processo de leitura.

As definições de *leitura* por nós elencadas permitiram-nos concluir que essas muito se assemelham e têm como ponto de convergência a defesa de que leitura é ação, é processo, é prática social, é interação entre leitor e autor por meio do texto, é uma atividade direcionada para a compreensão. Possibilitaram-nos ainda compreender que a decodificação é o primeiro passo para leitura, é a chave que abre portas para o dito e para o não dito, o sugerido, o insinuado, o camuflado. Ainda com base nas noções teóricas expostas, entendemos que o processo de leitura abrange as expectativas do leitor frente ao texto, a formulação de hipóteses, a ativação de conhecimentos prévios, a produção de inferências, as predições, os objetivos de leitura, o reconhecimento da intencionalidade do autor, etc.

Sobre o ensino de leitura, nesta pesquisa, não consideramos válidas nem eficazes práticas pedagógicas centradas, unicamente, na extração de informações dos textos lidos pelos alunos. Entendemos também como ineficientes para tal ensino aquelas práticas em que é desconsiderado o funcionamento da língua ou os usos que dela fazem os sujeitos, bem como o ensino de leituras autorizadas, consensuais e pouco reflexivas. Nesse sentido, damos ressonância aos postulados de Dell’Isola (1988, 2005), segundo a qual os alunos devem ser

incentivados, sempre que possível, a muitas leituras, a muitas inferências, à construção, à desconstrução e à reconstrução de significados para o que leem e para quem um trabalho com a leitura deve ter a compreensão como seu objetivo precípua. Além disso, defendemos, à luz de Paulino et al. (2001), um ensino de leitura em que as atividades sugeridas têm por finalidade formar leitores críticos e não repetidores do que leram, um ensino que revele aos alunos as formas de produção, circulação e recepção da diversidade textual a que eles terão acesso fora da escola.

1.4.1 A Prática de Leitura de textos escritos: o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 5ª a 8ª série, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, divulgados pelo governo em 1998, são documentos cuja origem se relaciona à necessidade de uma revisão dos currículos orientadores do trabalho educacional desenvolvido no nosso país. Destinados aos educadores de um modo geral, os PCN vislumbram “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 2001, p. 5), e, apesar de terem chegado às escolas sem caráter de obrigatoriedade, sua implementação é reforçada ao longo desses documentos. Seu surgimento, sócio-histórico e culturalmente situado, associa-se ainda à tentativa governamental de transformação ou de adequação das práticas pedagógicas vigentes à realidade educacional advinda da democratização do ensino, uma vez que, mais do que os espaços, precisava ser alterado o próprio fazer pedagógico. Somam-se a isso, no caso específico dos Parâmetros de Língua Portuguesa, as inquietações trazidas pelas teorias linguísticas em ebulição na academia, no que tange ao ensino de língua materna e a perspectiva didática assumida pelos profissionais da educação, para o contexto escolar.

As orientações contidas nos PCNLP deixam entrever que crescentes demandas sociais, a universalização da educação básica e o fracasso escolar são alguns exemplos de questões que, desde a segunda metade do século XX, apontavam para a necessidade de se promover uma reorganização do ensino fundamental no país. Foi na década de 80 que o ensino de Língua Portuguesa viu-se fortemente questionado por estudos da Linguística, da Psicolinguística e da Psicologia da aprendizagem, mais precisamente no que concerne à aquisição da escrita, momento em que ganharam importância discussões sobre o quê e para quê ensinar língua materna. Tornaram-se alvo de críticas a excessiva valorização da teoria

gramatical tradicional, o uso do texto como pretexto para o ensino da gramática, a ênfase na metalinguagem e a escolarização da leitura e da produção textual, dentre outras que faziam efervescer ainda mais os debates em torno do ensino de língua. Nesse contexto, um conjunto de teses que traziam à baila reflexões sobre essa temática impulsionou uma revisão das práticas de ensino então propostas, dando novo significado à noção de erro, considerando as variedades linguísticas dos alunos, valorizando a reflexão sobre a linguagem e o trabalho com textos autênticos, reais. O ensino de Língua Portuguesa passou a centrar-se no uso da linguagem.

Para esta pesquisa, é fundamental explicitarmos algumas das concepções difundidas nos PCNLP por três motivos principais: 1º) os PCNLP orientam o ensino de língua materna em todo o Brasil; 2º) esse documento preconiza a adoção dos *gêneros* como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa; 3º) os livros didáticos analisados fundamentam-se nos postulados desses parâmetros.

Defende-se, nesse documento, uma concepção de *língua* como sistema de signos próprio de uma comunidade linguística e de *linguagem* como ação orientada por uma determinada finalidade. O *texto* é definido como “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo” de qualquer extensão (BRASIL, 2001, 21) e se realiza por meio de determinado gênero. Quanto à noção de *gênero* difundida nos PCNLP, essa, por sua vez, corresponde àquela postulada por Bakhtin (1992), ou seja, *gêneros* são “formas relativamente estáveis de enunciados” (BRASIL, 2001, p. 21), caracterizados por conteúdo temático, construção composicional e estilo. Assim definidos, o *texto* é tomado como “unidade básica de ensino” e a noção de *gênero* assume a importância de “objeto de ensino” (BRASIL, 2001, p. 23), direcionando o ensino e as aulas de língua materna para as práticas reais de uso da língua, quais sejam, as de leitura e de produção de texto. O desenvolvimento da competência discursiva com vistas à participação social e ao exercício da cidadania parece ser o princípio básico que norteia os PCNLP, expresso como direito de todos os alunos, em especial daqueles com menor grau de letramento⁶.

O estudo de Língua Portuguesa, segundo os PCNLP, deve assentar-se sobre dois pilares: *uso e reflexão* – “o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 2001, p. 34). O eixo USO abarca a Prática de escuta e de leitura de textos e a Prática de produção de textos orais e escritos, ao lado da REFLEXÃO, que corresponde à Prática de análise linguística. A produção e a recepção de discursos devem

⁶ A noção de *letramento* é discutida na seção 2.3.1, p. 72.

ocupar o lugar central das aulas de língua materna, deixando evidente *para quem* ensinar Língua Portuguesa.

São explicitados, nos PCNLP, objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, conteúdos do ensino de língua materna, critérios para sequenciação dos conteúdos, considerações teóricas sobre as práticas de linguagem (escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos), sobre o ensino do léxico, sobre a variação linguística, sobre ortografia, sobre avaliação, etc. Afirma-se que a seleção dos conteúdos de Língua Portuguesa deve atender às necessidades dos alunos considerando suas possibilidades de aprendizagem, numa comunhão com o projeto educativo da escola e com os objetivos que norteiam o trabalho pedagógico a ser efetivado. Pontua-se que o tratamento dos conteúdos pode variar no que se refere ao grau de aprofundamento que lhes é dado em cada série ou ciclo, dependendo da complexidade do objeto de conhecimento e das exigências das tarefas propostas. Quanto à sua sequenciação, defende-se um tratamento didático em espiral, em progressão, com a introdução de conteúdos novos ou o aprofundamento de conteúdos antes abordados ancorados em outros já consolidados.

A defesa de uma proposta de ensino centrada nos gêneros a fim de se alcançar a proficiência em leitura e escrita, tal qual postulada nos PCNLP, evidencia uma tentativa de buscar na teoria de gêneros um novo norte para o ensino de Português. Foge aos objetivos desta pesquisa questionar o modo pelo qual esse documento se apropriou de tal teoria, o que, porventura, indicaria adequações e inadequações das considerações ali expostas. Esclarecemos ainda que, nos PCNLP, não são inauguradas concepções teóricas que escaparam aos estudiosos da língua e da linguagem, mas arriscamo-nos a afirmar que, por meio deles, muitas delas se tornaram legítimas aos olhos dos educadores, posto que foram apresentadas em forma de documento discussões sobre questões linguísticas e pedagógicas que, antes desses parâmetros, poderiam parecer restritas à comunidade acadêmica.

Preconiza-se, nesse documento, que, ao longo do ensino fundamental, os alunos, progressivamente, devam tornar-se capazes de ler, interpretar e produzir textos de diferentes gêneros. Para que tal objetivo seja alcançado e para que esses sejam usuários competentes da linguagem, recomenda-se que seja contemplada, “nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros” de relevância e circulação sociais, ou seja, aqueles gêneros que “caracterizam os usos públicos da linguagem” (BRASIL, 2001, p. 23-24) ⁷ capazes de favorecer a reflexão crítica e garantir a participação social, o que, segundo a teoria

⁷ Os PCNLP não negam “a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução” (BRASIL, 2001, p. 24) – gêneros primários, segundo Bakhtin (1992).

bakhtiniana de gêneros, corresponde aos gêneros secundários. Refuta-se a existência de um modelo de gênero prototípico que possibilite o ensino dos diversos gêneros.

Pondera-se, nos PCNLP, que muitos são os textos aos quais os alunos têm acesso fora do contexto escolar, mas que o estudo e a reflexão sobre esses textos encontram espaço privilegiado na escola, e talvez só nela. Afirma-se que a diversidade de textos contemplada no ambiente educacional precisa vir acompanhada dos diferentes modos de recepção desses mesmos textos, o que implica tratamentos didáticos heterogêneos: “boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme” (BRASIL, 2001, p.70). O tratamento uniformizado dado aos gêneros nas aulas de leitura, segundo os PCNLP, não só falseia esses mesmos gêneros, práticas sociais com funcionalidades distintas, como também trabalha contra a formação do leitor.

Nesse documento, apresenta-se a seleção daqueles gêneros privilegiados para o trabalho com a leitura e a escrita, agrupando-os por domínios – literários, de imprensa, de divulgação científica e publicitários. Nessa perspectiva, registra-se, além da transição do foco do ensino de português da gramática para o texto, consequência inequívoca da conclusão de que a língua não é uma estrutura cujo domínio advém do ensino de regras e nomenclaturas, o rompimento da crença de que os clássicos literários seriam exemplos únicos do bom uso da língua, e, portanto, deveriam ser também os únicos textos a adentrarem a sala de aula. A *notícia*, gênero cujo tratamento focalizamos nesta pesquisa, é apontada como um dos gêneros de relevância social que deve ser abordado no ensino da leitura e da produção de texto.

A atividade de leitura de textos escritos é entendida, nesses parâmetros, como uma prática bastante presente na vida dos indivíduos, exigida mais frequentemente que a prática de escrita. Ressalta-se que as crescentes demandas sociais de uso da leitura, e nesse caso não menos que as de escrita, têm sido reconfiguradas ao longo dos anos, o que significa dizer que os níveis de leitura e escrita que atenderam a épocas anteriores precisam, no contexto atual, ser ampliados. Há, nessa passagem dos PCNLP, uma notória alusão ao conceito de *letramento*, uma vez que, noutros termos, afirma-se, ali, que são exigidas dos sujeitos, nos dias atuais, habilidades de uso da língua outrora não solicitadas. Ler e escrever, nessa perspectiva, tiveram seus significados ampliados, já que, no caso específico da leitura, é evidente a responsabilidade dos professores de propor um ensino que vá além da alfabetização.

A *leitura* é definida como “o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o

assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (BRASIL, 2001, p. 69). Sob essa ótica, é também construção de sentidos “resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura” (BRASIL, 2001, p. 70). Tem início na decodificação e implica “estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” (BRASIL, 2001, p. 69). O leitor competente, de acordo com os PCNLP, é capaz de selecionar, dentre os muitos textos a que tem acesso, aquele que atende aos seus objetivos, é um leitor capaz de ler textos de complexidade real, sejam literários, publicitários, científicos, jornalísticos, etc. O desenvolvimento da competência leitora é atingido pela prática de leitura, e, para tanto, essa prática precisa ser mediada pela intervenção do professor.

No quadro dessas discussões, os PCNLP, como instrumentos orientadores do trabalho educativo em todo o país, trazem explícitos os objetivos gerais a serem perseguidos e alcançados por educadores e educandos no ensino de língua, reiterando-se a necessidade de, no contexto educacional, dialogarem os objetivos desse documento e os objetivos propostos pelo projeto pedagógico de cada escola. Dentre os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental postulados nesses parâmetros, a análise realizada nesta pesquisa orientou-se pelo seguinte objetivo geral:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e **na leitura** e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 2001, p. 32) (grifos nossos).

Selecionamos esse objetivo por acreditarmos que, uma vez atingido, o ensino de língua terá sim contribuído para o exercício da cidadania e para a participação social defendida nos PCNLP e almejada pelos profissionais da educação, embora saibamos que esse possa ser inalcançado devido a muitos fatores envolvidos na aprendizagem que não serão aqui tratados. Contudo, não restam dúvidas de que o seu alcance requer práticas pedagógicas com ele condizentes, e é justamente a coerência entre objetivos e ações destinadas a atingi-los que nos interessam nesta pesquisa.

São também explicitados, nos PCNLP, os objetivos específicos concernentes à Prática de leitura de textos escritos, os quais correspondem a desdobramentos dos objetivos gerais.

Ser capaz de “selecionar textos segundo interesse e necessidade” (BRASIL, 2001, p. 50), primeiro objetivo específico aqui selecionado, implica, necessariamente, que o leitor saiba a que propósito um dado texto se destina, ou seja, se pretende saber qual a previsão do tempo para o fim de semana ou a posição defendida por determinado jornal sobre um fato

específico, esse deve saber onde, em que texto buscar a informação de que necessita. Em outras palavras, admitimos que é preciso conhecer a função social de um gênero para participar de uma interação por ele mediada. Exemplo disso é que, se uma criança que ainda não foi alfabetizada solicita à mãe que essa escreva um bilhete explicando para sua professora o motivo pelo qual não foi feita uma tarefa para casa, essa criança já sabe qual a finalidade do gênero bilhete, e, por isso, pode selecionar, dentre tantos outros gêneros, aquele que responde à função que ela deseja ver cumprida.

Quanto ao segundo objetivo específico, ler, “de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade” (BRASIL, 2001, p. 50), esse abarca muitas das ações necessárias à leitura autônoma: selecionar procedimentos de leitura adequados a objetivos específicos e ao gênero lido, ser capaz de construir expectativas sobre a forma e a função do texto, apoiando-se em conhecimentos prévios sobre gênero(s), fazer inferências, confirmar ou refutar hipóteses, articular índices textuais e contextuais na construção de sentidos do texto com vistas a recuperar informações nele não explicitadas e solucionar possíveis problemas durante a leitura.

Segundo os PCNLP, no âmbito educacional, *o que* e *como* ensinar são decisões inseparáveis: “a questão não é apenas qual a informação deve ser oferecida, mas principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece” (BRASIL, 2001, p. 65). Essa constatação remete-nos ao *como* proceder nas aulas de ensino de língua para que, ao final do período que compreende a educação obrigatória, os alunos sejam bem-sucedidos nas práticas de leitura e escrita das quais participarem fora da escola. Isso quer dizer que o tratamento didático dado ao que foi selecionado como objeto de ensino precisa favorecer e possibilitar o alcance dos objetivos gerais e específicos orientadores da ação educativa. Acrescentamos ainda que não se sustenta a crença de que a presença dos gêneros nas aulas de língua materna acarreta por si só o alcance dos objetivos de ensino de língua previstos nesse documento; ao contrário, sabemos que a abordagem a eles dispensada possibilitará ou não o alcance da proficiência em leitura e escrita tal qual se defende nesses parâmetros.

CAPÍTULO 2 – O GÊNERO NOTÍCIA DE JORNAL: COMPOSIÇÃO DO CORPUS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Sendo consensual a necessidade e a validade de se focalizar diferentes gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, propõe-se, como princípio, a organização de situações de aprendizagem que tenham por base a utilização dos gêneros textuais, levando-se em conta que, em seu cotidiano, as pessoas estão expostas a vasta diversidade de textos (DELL'ISOLA, 2007, p. 12).

2.1 Uma reflexão acerca dos gêneros textuais

Propor uma discussão sobre *gêneros*, nos dias atuais, significa buscar refletir sobre uma noção ou conjunto de noções nem sempre consensuais entre os estudiosos da língua. Na verdade, acreditamos que, qualquer que seja o objeto de estudo, o pesquisador há de lançar mão de pressupostos teóricos definidos e claros que lhe sirvam de suporte, o que não quer dizer que esses se oponham, necessariamente, aqueles postulados por outras teorias. Em outras palavras, afirmamos que os estudos sobre *gêneros* ora se inscrevem no campo da Análise do Discurso, ora são vistos sob a perspectiva do Funcionalismo, da Sociolinguística, outros sob a ótica da Linguística Textual, etc. No entanto, cabe destacar que, diante da convicção de que a opção por essa ou aquela terminologia se relaciona à vertente teórica assumida pelo estudioso ou pesquisador, não pretendemos opor ou contestar nomenclaturas (*gêneros textuais* ou *gêneros do discurso*?), nem tampouco encerrar qualquer discussão. Buscamos, ao contrário disso, trazer à baila as concepções de *gêneros* defendidas por alguns teóricos que se dedicam a esse assunto, bem como suas reflexões e considerações acerca dessa temática, as quais adotamos nesta pesquisa.

Quando, em situações específicas, precisamos produzir um determinado gênero, um ensaio, por exemplo, somos inquietados por algumas perguntas: o que é um ensaio? Como escrevê-lo? Que função esse gênero cumpre? Tais questionamentos parecem evidentes em casos de produção escrita. Porém, será que a diferenciação de um gênero e outro é relevante somente na escrita? Será que, escritos de forma diversa, os gêneros são lidos de uma mesma forma? Quando percorremos as páginas de um jornal, somos capazes de identificar um determinado gênero? Como sabemos que se trata de uma *notícia* e não de um editorial ou de um anúncio? O que caracteriza um gênero? Seriam seus aspectos formais (manchete e *lead*, no caso da *notícia*, por exemplo)? Ou seriam os propósitos aos quais esse gênero se destina? Sabemos que respostas para essas questões envolvem aspectos de natureza social, cognitiva,

histórica, cultural, etc. Todavia, interessam-nos, principalmente, os aspectos discursivos e linguísticos imbricados na construção dos gêneros.

Para Bakhtin (1992), os modos de utilização da língua são heterogêneos e variados como o são as próprias esferas da atividade humana. Os gêneros, conforme esse autor, são produzidos em condições específicas e respondem a finalidades diversas em consonância com as esferas que os deram origem. Como manifestações linguísticas reconhecidas menos por suas formas que por suas finalidades ou funções, caracterizam-se por seu conteúdo temático (tema ou assunto), construção composicional (forma ou composição do texto) e estilo (escolhas linguísticas ou tipo de linguagem). Esses três aspectos concorrem para a composição e identificação dos gêneros do discurso, “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 1992, p. 279), que emergem nas múltiplas instâncias de comunicação como formas concretas de uso da língua.

Bakhtin (1992) propõe uma diferenciação entre gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários são aqueles ligados ao cotidiano – como a conversação espontânea, por exemplo – materializados em instâncias privadas de uso. Quanto aos secundários, esses “aparecem em circunstâncias de comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (BAKHTIN, 1992, p. 281), ou seja, são materializados em instâncias públicas de uso, como podem ser citados o artigo de divulgação científica, a *notícia* e o editorial, por exemplo.

Considerando que os gêneros não são isentos à especificidade da esfera de comunicação em que se realizam e na qual se corporificam, o autor ressalta que a flexibilidade de um dado gênero pode variar, o que quer dizer que há aqueles que exigem uma forma padronizada e outros que são mais “abertos” ou propícios à variação. Nesse sentido, cabe dizer que há gêneros, como os documentos oficiais, cuja forma é mais rígida, ao passo que os gêneros literários, por exemplo, permitem certas “transgressões”, ou, dito de outro modo, a manifestação do estilo individual nos gêneros literários revela uma maior possibilidade de variação em tais gêneros, o que não ocorre, por assim dizer, numa bula de remédio.

Bakhtin (1992) refuta a ideia de a comunicação verbal envolver um locutor ativo e um ouvinte ou receptor passivo. Postula que “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 1992, p. 290), ou seja, que todo enunciado dirige-se a alguém e dele espera uma *atitude responsiva ativa*, uma concordância ou discordância, uma adesão ou não ao que é dito, etc. Com base nesse autor, nesta pesquisa, defendemos que os gêneros apresentam formas *relativamente estáveis* e não estruturas amalgamadas e enrijecidas cujo domínio é o bastante

para garantir a eficiência da interação verbal, se prestam a objetivos específicos, funcionam em múltiplas situações de interação, seja na oralidade ou na escrita, e se configuram como modos de agir.

Em consonância com Bakhtin (1992), Marcuschi (2002) salienta o caráter flexível, maleável dos gêneros, afastando a ideia de formas textuais engessadas e rígidas. No entanto, embora Marcuschi (2002) rejeite uma concepção de “fôrma textual”, crendo na dinamicidade e plasticidade dos gêneros, a forma como eles se materializam também não é por ele desprezada, desde que tida como relativamente estável. A expressão *gênero textual* designa, segundo Marcuschi (2002), “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por seus conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23) (grifos do autor). Os gêneros constituem ainda, conforme o referido autor, artefatos culturais e históricos construídos pelos sujeitos capazes de permitir-lhes a realização de objetivos específicos em circunstâncias também específicas.

Valendo-nos das considerações de Marcuschi (2002), podemos dizer que os gêneros, como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social” (MARCUSCHI, 2002, p. 19), organizam e estabilizam as atividades comunicativas diárias e se “caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2002, p. 20). Concordamos ainda com esse autor na afirmação de que o conceito de *gênero* assumido por um teórico ou pesquisador está diretamente associado à concepção de *língua* também adotada, isto é, uma concepção enunciativa, funcional e interativa de *língua* está enlaçada em uma noção sociodiscursiva de *gênero*, como formas linguísticas que permitem aos sujeitos “agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Para Marcuschi (2002), a expressão *gênero textual* não se confunde com *tipo textual*, uma vez que essa última se refere a “uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}” (MARCUSCHI, 2002, p. 22), abrangendo um número limitado de categorias conhecidas como descrição, argumentação, narração, exposição e injunção. Esclarece ainda que os gêneros, compostos por tipos textuais, realizam-se em *domínios discursivos*. Conforme Marcuschi (2002),

Usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico*, *discurso jornalístico*, *discurso religioso* etc, já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem

um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas (MARCUSCHI, 2002, p.23-24) (grifos do autor).

Com base nesse autor, é possível dizer que um *domínio discursivo* pode abrigar diversos gêneros, bem como possibilitar o aparecimento de muitos outros decorrente das incontáveis situações de interação na qual os sujeitos se engajam. Além disso, entendemos que, no domínio discursivo, os sujeitos, de acordo com suas necessidades, agem sobre os gêneros e por meio deles, modificam-nos, outras vezes renovam-nos dentro de seu universo histórico e cultural.

Marcuschi (2006) salienta que, na teoria bakhtiniana, a noção de *estabilidade*, que abrange os aspectos formais dos gêneros, não se sobrepõe ao *relativamente*, à fluidez dos demais aspectos que lhes são característicos – os aspectos históricos, sociais, discursivos, etc. intrínsecos não só ao que entendemos por *gênero*, mas à própria língua(gem). Damos ressonância à sua constatação de que um estudo dos diferentes gêneros há que considerar “seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural” (MARCUSCHI, 2006, p. 24). Suas reflexões e considerações teóricas aqui adotadas reiteram a legitimidade de estudos para além dos limites da forma, uma vez que, para Marcuschi (2006), classificações e categorizações de gêneros têm se revelado, não raro, reducionistas.

Servindo-nos dos postulados desse autor, podemos afirmar que os gêneros possuem uma identidade funcional e social, o que significa dizer que fazer uso de um determinado gênero é ter em mente as ações que por meio dele podem ser realizadas. Formamos coro com Marcuschi (2006) na defesa de que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura” (MARCUSCHI, 2006, p. 25) e não modelos rígidos e estanques. Dizemos isso porque os usos que fazemos da língua, ou seja, seu funcionamento, não se encerra no sistema formal, pois, se assim o fosse, esse traria consigo um sentido inerente, apagando os sujeitos e conferindo-lhes o papel de meros transmissores de mensagens.

Marcuschi (2006) faz notar que os gêneros se tornam reconhecíveis pelos objetivos e pelas ações que praticam, haja vista que a ação antecede a estrutura que a realiza. Nessa perspectiva, “não é prioritária a análise da forma como tal nem da estrutura e sim da organização e das ações sociais desenvolvidas, bem como dos atos retóricos praticados” (MARCUSCHI, 2006, p. 34).

A teoria bakhtiniana também ecoa nas considerações teóricas de Schneuwly (2004a), autor segundo o qual *gênero* é um instrumento socialmente elaborado que media uma atividade, tornando-a possível. Para esse autor, a opção por este ou aquele, em meio a um conjunto de gêneros, está diretamente relacionada à esfera na qual ele é materializado, aos participantes da situação de comunicação, à intencionalidade que move o locutor e às necessidades da temática, ou seja, relaciona-se a determinados parâmetros: “finalidade, destinatários, conteúdo” (SCHNEUWLY, 2004a, p. 26). Nessa perspectiva, Schneuwly (2004a) entende o *gênero* como um “instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (SCHNEUWLY, 2004a, p. 27), um megainstrumento que permite aos sujeitos agirem discursivamente numa dada situação, em consonância com os parâmetros já descritos, cuja forma ou estrutura se define por sua função.

Sob a ótica desse autor, os gêneros, de caráter sócio-histórico e cultural, sustentam regularidades no uso que lhe conferem certa estabilidade (SCHNEUWLY, 2004a) e revelam-se como entidades complexas e heterogêneas, artefatos constituídos por várias gerações ao longo dos anos, modificados e (re)configurados pelos usos que deles são feitos (SCHNEUWLY, 2004b). São ainda, conforme a noção de *gêneros* apresentada por Schneuwly (2004a, 2004b) e aqui assumida, os responsáveis pela interface entre os interlocutores, haja vista que definem o que dizer e o como dizer, bem como permitem ao(s) locutor(es) “prever(em)” como serão recebidos (os gêneros) pelos destinatários. Segundo Schneuwly (2004b), “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos” (SCHNEUWLY, 2004b, p. 138), é dominar, acrescentamos, as formas de utilização da língua, seja na produção de textos orais e escritos, seja na compreensão desses mesmos textos.

Numa perspectiva teórica diversa daquela dos estudos de linha francesa, o linguista norte-americano Charles Bazerman (2006) postula que os gêneros não só executam tarefas e organizam atividades como também organizam pessoas, grupos sociais, “circulam por caminhos previsíveis, com consequências familiares e de fácil compreensão” (BAZERMAN, 2006, p. 21) – pelo menos para aqueles com eles familiarizados. A previsibilidade de um gênero a que Bazerman (2006) se refere não se limita à possibilidade de um leitor ou produtor de texto reconhecer esse mesmo gênero por suas características formais e linguísticas, mas sinaliza que o gênero é previsível na medida em que conseguimos antever as consequências que seu uso pode gerar, ou seja, utilizamos um gênero porque sabemos, com maior ou menor propriedade, como ele funciona e em que situação comunicativa funciona.

Na definição proposta por Bazerman (2006) e por nós adotada, *gêneros* são “formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis” (BAZERMAN, 2006, p. 22). Seus postulados evidenciam que a similaridade de atividades e ações realizadas em certas circunstâncias tornou possível a padronização de formas textuais, ao que o autor denomina de *tipificação*: quando fazemos uso de um determinado texto e percebemos que “funcionou”, isto é, que houve a compreensão desejada, que nossos objetivos foram alcançados, tendemos a, em circunstâncias similares, utilizar textos também similares, o que quer dizer que agimos de modo típico, modos que possam ser facilmente reconhecidos pela ação que executam. Agindo de modo típico ou usando formas padronizadas também reconhecidas e reconhecíveis por outros, esperamos ser compreendidos com maior facilidade.

O funcionamento dos gêneros, conforme esse autor, está diretamente atrelado às formas linguísticas neles empregadas, já que a ação que se pretende executar determina, em grande medida, quais informações devem estar presentes no texto e como é preciso apresentá-las. Desse modo, entendemos que Bazerman (2006) não desconsidera a *forma* dos gêneros, mas sim prevê que as características textuais contribuem para torná-los reconhecíveis. Concordamos com esse autor na afirmação de que nos limitarmos a aspectos formais é termos um olhar incompleto e pouco preciso sobre os gêneros: “ao ver os gêneros apenas caracterizados por um número fixo de elementos, estaremos vendo os gêneros como atemporais e iguais para todos os observadores”; além de ignorarmos “o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos” (BAZERMAN, 2006, p. 31).

Gêneros, para Bazerman (2006), são aquilo que as pessoas acreditam que eles sejam, isto é, são aquilo que elas reconhecem como gêneros – são “*fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN, 2006, p. 31) (grifos do autor). Ou seja, à luz desse autor, os gêneros podem ser entendidos como ação tipificada orientada para determinado fim, que permite aos sujeitos agirem sobre o mundo.

2.2 A teoria de gêneros no contexto escolar

Se a literatura que trata do conceito de *gêneros* apresenta reflexões ora mais ora menos convergentes, considerando, é claro, o suporte teórico sobre o qual se sustentam, a transposição dos gêneros para a prática escolar parece ser o ponto de concordância daqueles que discutem o assunto. Ao modo de Rojo e Cordeiro (2004), afirmamos: se o modo de

pensar os gêneros é por vezes conflitante, o modo de fazer – ensino – tem se revelado um tanto promissor.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, no contexto escolar, o *gênero*, além de instrumento, torna-se objeto de ensino/aprendizagem, um megainstrumento, que atravessa e inaugura práticas de linguagem com fins de aprendizagem. Esses autores esclarecem que uma proposta de ensino embasada nos gêneros só se justifica se esses forem entendidos como “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 80), devendo tal ensino se orientar para os usos que deles são feitos em contextos específicos para atingir objetivos determinados.

Segundo os autores, o trabalho com os gêneros na escola tem revelado três abordagens: na primeira delas, tem-se uma inversão – o gênero deixa de ser entendido como instrumento de comunicação e passa a ser visto como “forma de expressão do pensamento” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 76). Desconectado da situação de comunicação, o gênero “perde” sua função sociocomunicativa, ou melhor, ela é apagada e esse se torna “*uma pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo*” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 76) (grifos do autor). Essa prática, conforme os autores, faz notar que a forma dos gêneros independe das práticas sociais nas quais eles funcionam.

A segunda abordagem de que falam os autores centra-se nos gêneros escolares, isto é, aqueles que resultam do funcionamento da instituição escola, na qual

a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 78).

Já na terceira abordagem, a situação de aprendizagem é concebida como coincidente com a situação de comunicação em que os gêneros são utilizados. Nesse caso, o objetivo de criar situações autênticas de comunicação obscurece as finalidades da própria escola, que, por sua vez, busca promover uma extensão dos gêneros das práticas sociais à escola. Os autores não pretendem condenar essa ou aquela abordagem, mas problematizam o modo pelo qual elas se orientam, uma vez que têm os gêneros como eixo do processo de aprendizagem.

A introdução dos gêneros nas salas de aula implica, segundo os autores, uma transformação desses instrumentos de comunicação, que, alçados à posição de objetos a aprender, não deixam de ser objetos para comunicar. Deixam entrever que não há como desconsiderar o lugar social em que o gênero foi produzido, bem como não é possível à escola

abdicar de suas funções: “trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 80).

Acreditamos que, ao ser transposto das situações reais de uso para as salas de aula como objeto de ensino, o gênero, a *notícia* mais especificamente, NÃO perde sua identidade construída histórica e culturalmente para adquirir uma nova, “neutra”, de texto a ser ensinado, lido e produzido, um modelo a ser imitado. Reconhecemos que, nessa transposição, “há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação **somente** mas **é, ao mesmo tempo**, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 76) (grifos nossos). Nessa perspectiva, entendemos que propor um trabalho calcado nos preceitos teóricos dos referidos autores significa considerar essa duplicidade que perpassa o ambiente educacional, sob pena de se fazer dos gêneros textos naturalizados pela escola, ou, do contrário, textos não autênticos, mas autenticados.

Schneuwly, Dolz e Haller (2004) sugerem o ensino dos gêneros de comunicação pública formal, o que corresponde a dizer, segundo a teoria bakhtiniana, os gêneros secundários. Postulam ainda que os gêneros podem ser considerados “um ponto de referência concreto para os alunos” (SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; HALLER, S., 2004, p. 172), pois contribuem para torná-los eficientes nas práticas de produção e recepção de textos, podem ser facilmente integrados em projetos de classe e possibilitam um trabalho que para os alunos faz sentido.

Uma proposta de ensino de língua sustentada pela teoria de gêneros também é defendida por Dell’Isola (2007), Lopes- Rossi (2006) e Bentes (2006).

Para Dell’Isola (2007), uma proposta de ensino centrada nos gêneros busca romper com práticas tradicionais engessadas – ensino com base em tipologias textuais –, já que considera a heterogeneidade dos textos que circulam na sociedade, bem como os propósitos aos quais eles se prestam. Essa autora reitera, insistentemente, que tal proposta deve objetivar a formação de leitores e produtores competentes de textos, isto é, deve, prioritariamente, possibilitar aos alunos o aprimoramento de sua capacidade de expressão em sua língua materna.

Dell’Isola (2007) enfatiza a relevância do investimento no trabalho com os gêneros textuais no contexto da sala de aula, haja vista que os considera como vias de acesso ao letramento, e, sob essa ótica, pondera que, diante da

urgência de se promover a formação de leitores e escritores capazes de compreender e interpretar as relações sociais; de se compreender identidades e formas de conhecimento veiculadas através de textos em variadas circunstâncias de interação; de se levar em conta a determinação sócio-histórica da interação escritor-texto-contexto-leitor; e de se desenvolver a capacidade de perceber a pluralidade de discursos e possibilidades de organização do universo (DELL'ISOLA, 2007, p. 11),

compete à escola promover situações de aprendizagem cujo foco seja o domínio dos gêneros textuais, de forma que os alunos aprendam a utilizá-los, quando deles, em circunstâncias determinadas, tiverem de lançar mão para atender a objetivos específicos.

A autora explicita que, embora a teoria bakhtiniana seja suporte das muitas discussões propostas sobre gêneros, é inegável que, se em certos enfoques predominam os propósitos comunicativos, em outros tantos a forma estrutural tende a prevalecer. Nesse sentido, adverte que há fortes indícios de que, nas aulas de Língua Portuguesa, os gêneros têm sido apresentados como modelos engessados, como língua em uso, porém presa por uma “camisa-de-força”. Dell'Isola (2007) assim se pronuncia: “a decisão de se trabalhar com os gêneros exige preparo e merece cuidados para não se cristalizar a idéia de que cada gênero tem uma forma fixa, imutável e circula em um único domínio discursivo” (DELL'ISOLA, 2007, p. 13). Esclarece que a diversidade de gêneros com a qual a escola pode e deve trabalhar irá refletir, certamente, ao invés de uma forma enrijecida, a relativa estabilidade que os caracteriza.

Um dos pontos positivos do trabalho com os gêneros em sala de aula pontuado pelos teóricos do Grupo de Genebra e destacado por Lopes-Rossi (2006) diz respeito à crescente autonomia dos alunos nos processos de leitura e produção de textos, o que resulta do domínio dos usos e do funcionamento da linguagem nas situações comunicativas. Essa autora enfatiza que o professor é responsável por “criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 74), deixando entrever que o tratamento dado aos gêneros na sala de aula é tão ou mais relevante que sua transposição para o contexto escolar.

Lopes-Rossi (2006) salienta que as atividades sugeridas para o trabalho com os gêneros discursivos devem permitir que o aluno perceba que a composição do gênero visa atender à sua função social, bem como aos seus propósitos. Postula que, na leitura de um determinado gênero, importam suas condições de produção e veiculação, haja vista que os gêneros não constituem produtos prontos, a-históricos, desconexos da cultura e da sociedade.

Nesse quadro de discussões, Bentes (2006) endossa o uso dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa, afirmando que esse ensino não pode se restringir à análise das características composicionais e lingüísticas dos gêneros, mas precisa trazer para o centro das

discussões as esferas comunicativas nas quais esses se originam e são compreendidos. Os gêneros, para essa autora, “por serem resultado de um trabalho coletivo e historicamente situado, não podem ser considerados como produtos acabados à disposição dos falantes” (BENTES, 2006, p. 104).

A defesa ao trabalho com os gêneros no ensino de língua materna é praticamente consensual na vasta literatura a eles dedicada, da qual são exemplo ainda os estudos de Pompílio et al. (2000) – expõem uma experiência de formação de professores cujo objetivo era promover uma reflexão sobre a proposta de ensino de língua postulada pelos PCNLP: o uso dos gêneros como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa ; Magalhães-Almeida (2000) – relata uma transposição didática sobre gêneros do discurso realizada com alunos do Ensino Superior; Rosenblat (2000) – defende um ensino centrado nos gêneros como objeto de estudo, desde que seja proposto um ensino sistemático e articulado sobre esse objeto; Rodrigues (2000) e Bräkling (2000) – focalizam o ensino da produção escrita e defendem o trabalho com os gêneros da esfera jornalística, mas especificamente com o artigo de opinião; e Barbosa (2000) – expõe um relato de experiência com formação de professores, em que foram desenvolvidas sequências didáticas para o estudo das condições de produção dos gêneros, seu desenvolvimento sócio-histórico, etc.

A afirmação feita por Barbosa (2000) sintetiza e traduz a relevância do trabalho com os gêneros em sala de aula na perspectiva das autoras acima mencionadas:

os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos (BARBOSA, 2000, p. 158).

Nesta pesquisa, damos ressonância aos postulados dos teóricos assinalados por entendermos que fazer uso dos gêneros, no contexto escolar, significa avançar na tarefa de ensinar língua materna numa época em que as teorias prescritivas foram questionadas pelos imperativos sociais que exigem cada vez mais a participação dos sujeitos nas situações de comunicação, sejam elas mais ou menos formais. Tais postulados orientaram a definição dos procedimentos metodológicos necessários à efetivação deste trabalho como também subsidiaram a análise realizada.

2.3 A notícia de jornal: concepções e caracterização do gênero

Um estudo acerca da abordagem dada à *notícia* nos livros didáticos de Língua Portuguesa não pode se privar de focar a configuração desse gênero, suas condições de produção e recepção, suas características discursivas e linguísticas. Explicitar tal configuração faz-se necessário principalmente porque, nesta pesquisa, discutimos a exploração desse gênero no livro didático, a qual objetiva fazer conhecê-lo, compreendê-lo e possibilitar aos alunos, acreditamos nisso, uma leitura crítica e reflexiva de *notícias*, não só dentro como também fora da escola. Nessa perspectiva, consideramos válido pontuar a composição da *notícia* e a funcionalidade desse gênero no contexto social em que ele é produzido, à luz de Miotto (2003), Dalmaso e Silveira (2003), Lustosa (1996), Lage (1979, 2006), van Dijk (2002) e Bonini (2002).

Para Miotto (2003), as *notícias* “são o resultado do espírito inventivo do jornalista ou da equipe de uma editoria” (MIOTTO, 2003, p. 47), constituindo-se como histórias construídas por jornalistas, mas não corroídas pela ficção. Esse autor se opõe à *teoria do espelho*, segundo a qual a *notícia* retrata a realidade vista através da lupa. Ao contrário disso, Miotto (2003) entende a *notícia* como uma realidade reelaborada, “um produto para ser consumido por aqueles que têm necessidade de saber sobre os acontecimentos que não podem presenciar. Ou, então, têm curiosidade de conhecer a versão de outros sobre os diversos acontecimentos” (MIOTTO, 2003, p. 53). Destacamos aí duas palavras – *produto* e *versão*. Conceber a *notícia* como *produto* significa deslocar os sujeitos da posição de leitores para a de consumidores, o que nos faz supor que sejam consumidores de ideias, de opiniões, de visões de mundo, etc. Já a palavra *versão* talvez sinalize certa subjetividade daquele que fala por meio da *notícia*, no caso o jornalista, portavoza do jornal/empresa, afastando, juntamente com a palavra *produto*, o caráter imparcial das *notícias*.

Miotto (2003) enfatiza a importância de o texto jornalístico, mais especificamente a *notícia*, parecer verdadeiro, isto é, o relato feito pelo jornalista não deve só ser verdadeiro, ele deve parecer verdadeiro, haja vista que é a impressão de verdade o que dará maior ou menor credibilidade ao que foi dito: “a impressão de verdade será tanto mais forte quanto mais hábil for o indivíduo em fazer o seu relato”. “E a versão que lhe parecer mais verdadeira, para ele passa a ser considerada como verdade” (MIOTTO, 2003, p. 54). Desse modo, o autor relaciona a força persuasiva do discurso à sua verossimilitude, o que, para ele, não é diferente em se tratando da *notícia*.

De modo semelhante, Dalmaso e Silveira (2003) pontuam que “o resultado do processo de observação, interpretação e tratamento do fato jornalístico é a notícia” (DALMASO e SILVEIRA, 2003, p. 119). Essas autoras entendem-na como uma construção social resultante de um conjunto de relações internas (dentro do jornal/empresa) e externas (nas quais estão incluídos os leitores). Seus postulados nos autorizam afirmar que a construção da *notícia* sobrepõe-se a um tripé: o jornalista e sua relativa autonomia; o jornal/empresa e seus interesses e perspectivas; a sociedade, com suas crenças, valores, regras e um grupo diversificado de leitores.

As autoras fazem referência a duas tendências diferentes no que diz respeito à definição de *notícia*: à *teoria do espelho* – também mencionada por Miotto (2003) – e à *teoria da construção social*. À primeira, como já pontuado, corresponde uma definição de *notícia* como espelho da realidade, diretamente ligada às noções de objetividade e imparcialidade. Há aí, de acordo com Dalmaso e Silveira (2003), uma ideal tentativa de fusão de *notícia* e fato, resultando, é claro, em uma verdade quase incontestável. Diferentemente da primeira, a segunda concepção de *notícia* não intenciona ou propõe tal fusão, mas a compreende como uma “construção orientada por paradigmas institucionais” (DALMASO e SILVEIRA, 2003, p. 121). Parece lícito dizer que tais concepções pressupõem leitores diversos. A *teoria do espelho* prevê leitores que comungam com a imagem que veem refletida na *notícia*. Já a *teoria da construção social* parece supor um outro perfil de leitor – aquele que sabe que um texto veiculado dentro de uma sociedade não está dela imune.

Lustosa (1996) compreende a *notícia* como “bem de consumo simbólico”, definindo-a como “a técnica de relatar um fato” e esclarecendo que essa “é o relato, não o fato” (LUSTOSA, 1996, p. 17) (grifos do autor). Para esse autor, a informação é a mola propulsora da origem do texto noticioso, sendo informação um fato ou acontecimento capaz de ser publicado como *notícia*. Percebemos também nas palavras desse autor a clara oposição à ideia de *notícia* como espelho da realidade, haja vista que, de antemão, ele pontua a distinção entre fato e relato.

A *notícia* é ainda definida pelo referido autor como “produto colocado à venda e que atende à lógica e às exigências do mercado”; “informação transformada em um produto de consumo”, ou ainda, “relato de um fenômeno social, presumivelmente de interesse coletivo ou de um grupo expressivo de pessoas” (LUSTOSA, 1996, p. 17-18). Tais definições evidenciam alguns dos fatores que interferem na elaboração da *notícia*, como as expectativas dos leitores sobre o texto que será lido e as normas que regem os jornais/empresas, bem como o papel social por ela desempenhado. Além disso, a última definição de *notícia* apresentada traduz um

importante critério determinante de sua construção: a *notícia* deve relatar fatos de interesse coletivo ou pelo menos de um grande público.

Para Lustosa (1996), a imparcialidade jamais pode ser verificada nas páginas dos jornais, pelo menos não naquelas em que há *notícias*. Isso porque se trata de “uma versão de um fenômeno social, não a tradução objetiva, imparcial e descomprometida de um fato” (LUSTOSA, 1996, p. 21). Suas considerações apontam que a *notícia* tem uma face dirigida aos leitores, ou seja, é preciso que ela relate aquilo que eles desejam saber, e outra voltada para seus bastidores, isto é, o jornal/empresa e seus financiadores, de modo semelhante ao que Dalmaso e Silveira (2003) se referem como relações internas e externas à construção da *notícia*. Acreditamos que foi para lidar com essas duas faces que se firmou um discurso em nome da imparcialidade da *notícia*.

Segundo Lustosa (1996), “a notícia é um produto simbólico destinado ao consumo da massa e, por isso, é feita para todo mundo a partir de uma técnica de produção capaz de ser absorvida por todos” (LUSTOSA, 1996, p. 113), ou seja, ela deve ser escrita de modo que possa ser entendida por diferentes leitores. Para alcançar esse objetivo – atingir um grande número de leitores com diferentes repertórios –, afirma o autor, a *notícia* busca, no que tange à forma, uma padronização, como também uma diversidade no conteúdo. Conforme esse autor, um mesmo fato é abordado de diferentes modos por diferentes jornais, isto é, embora o fato relatado seja o mesmo, o conteúdo do relato será distinto de um para outro jornal, ao passo que a forma não sofrerá alterações. O que diferencia um jornal do outro, para Lustosa (1996), é exatamente o tratamento dado à informação.

Esse autor postula seis tipos de *notícias*: a *notícia policial* – destaca-se pelo sensacionalismo e caracteriza-se por apresentar uma descrição minuciosa do(s) fato(s); a *política* – marcada por verbos dicendi, visto que é elaborada, não raro, com base em pronunciamentos ou entrevistas; a *econômica* – impõe relativa dificuldade aos leitores devido à grande utilização de números; a *nacional* – “aquela que não cabe nos espaços das editorias especializadas e tem valor informativo suficiente para ser publicada” (LUSTOSA, 1996, p. 135); a de *esporte* – escrita muitas vezes numa linguagem próxima da coloquial, é marcada pelo uso de vocabulário específico de cada modalidade esportiva, busca transmitir aos leitores as emoções e dramas da competição e pode admitir opiniões do jornalista; a *notícia de cidade ou geral* – relata os fatos que afetam ou relacionam-se de alguma maneira à comunidade na qual é editado o veículo de comunicação.

Sobre a técnica de elaboração de *notícias*, Lustosa (1996) destaca o elemento essencial dessa técnica – o lide⁸: do inglês *lead*, expressão originária de *to lead*, “que significa conduzir, orientar, dirigir, guiar” (LUSTOSA, 1996, p. 77), um primeiro parágrafo contendo as respostas para as seguintes perguntas: *o quê?, quem?, quando? onde? por quê? como?*. O autor ressalta as características próprias do lide, como o emprego de palavras e frases curtas, uso de ordem direta e de vocabulário usual, emprego adequado de adjetivos e verbos. Destaca, ainda sobre a elaboração de *notícias*, o aparecimento da manchete como vinculado à necessidade de dar títulos às matérias, tendo por objetivo chamar a atenção dos leitores e anunciar os fatos ali tratados. Segundo o autor, a titulação de uma *notícia* requer do jornalista a habilidade de substituir palavras longas por outras mais curtas sem prejuízo de significado, além de exigir dele criatividade para despertar o interesse do leitor.

No quadro de discussões sobre a *notícia*, Lage (2006) a define como o “relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante” (LAGE, 2006, p. 17). Sua construção, conforme esse autor, não se configura como uma narrativa sequencial de fatos, isto é, o relato próprio da *notícia* não precisa obedecer, e geralmente não obedece, à temporalidade dos fatos, podendo o jornalista apresentá-los numa ordem de importância e/ou interesse para quem os lê.

No que respeita à produção da *notícia*, Lage (2006) esclarece as três fases envolvidas nesse processo: a seleção dos eventos, sua ordenação e nomeação. Entendemos que o que desperta ou não a atenção dos leitores – o que compreende trazê-los ou invocá-los para a leitura da *notícia* –, a organização dos eventos e a seleção vocabular são as fases que compõem o processo descrito por Lage (2006). Em trabalho anterior (Lage, 1979), esse autor postula alguns fatores que interferem nesse processo de seleção e ordenação de informações, e, certamente, no conteúdo da *notícia*: *proximidade* – o que está próximo é objeto de interesse dos sujeitos; *atualidade* – um fato distante do tempo em que será noticiado tende a causar um pequeno impacto junto aos leitores; *identificação social* – refere-se à busca por um “modelo” a ser atingido pelo público; *intensidade* – é, normalmente, aferida em números; *ineditismo* – probabilidade ou improbabilidade de um fato.

Sobre a construção do texto noticioso, LAGE (2006) esclarece que essa não deve fugir aos ditames da teoria gramatical tradicional, contudo, não se pode perder de vista que se trata de um produto que quanto mais acessível aos seus leitores mais alcance terá dentro da sociedade em que é veiculado. Destaca a precisão da informação como um dos pontos

⁸ Há autores que optam pela grafia “*lead*”, outros preferem o termo aportuguesado “lide”. Decidimos manter a forma escrita por cada um dos autores, inclusive pelos autores dos livros didáticos analisados.

decisivos para a elaboração da *notícia*, salientando que essa precisão é, em certa medida, condicionada pelo uso de palavras, expressões ou locuções precisas, cabendo ao jornalista evitar noções vagas como adjetivos que variam de uma perspectiva para outra. Quanto ao uso da 3ª pessoa em textos noticiosos, esclarece que esse não reflete simplesmente uma tentativa de afastamento do produtor em relação ao texto, mas marca sua objetividade, negando a exposição de um único ponto de vista (o do jornalista, que poderá ou não assinar seu texto), que pouco interessaria aos leitores em geral.

Esse autor explicita o que há de *relativamente estável* nesse gênero, isto é, sua composição por lide e documentação. O lide corresponde ao primeiro parágrafo da *notícia*, sendo “o relato do fato principal de uma série, o que é mais importante ou mais interessante” (LAGE, 2006, p. 28). Pontua que o lide é o responsável por fornecer respostas às perguntas características da *notícia* (*o quê, por que, para que, como, onde, quando*), revelando, portanto, uma função primordial na construção desse gênero. Já a documentação, definida como “complemento do lide” (LAGE, 2006, p. 29), objetiva especificá-lo ou detalhá-lo, compondo com ele o texto noticioso.

Lage (1979) concebe a *notícia* como composta pelo *componente lógico* – “organização relativamente estável” – e pelo *componente ideológico* – “elementos escolhidos segundo critérios de valor essencialmente cambiáveis, que se organizam na notícia” (LAGE, 1979, p.37). Entendemos que o *componente lógico* diz respeito aos aspectos formais da *notícia*, sua estrutura e composição linguística. Já o *componente ideológico* relaciona-se às suas funções sociodiscursivas. Para esse autor, a *notícia*, não raras vezes, é entendida como axiomática, e, vista desse modo, não exige uma análise crítica do leitor. O dado é real, autêntico, livre de suspeitas, o que o faz consensual, e, se há consenso, pouco ou quase nada é questionado. Soma-se a isso a credibilidade daquele que detém a palavra, bem como sua habilidade em omitir e deixar transparecer o desejado, contribuindo para que a “verdade” exigida pelos leitores pareça imanente à própria *notícia*.

Numa proposta de análise diferente daquela trazida por Lage (2006), van Dijk (2002) discute as estruturas do discurso da *notícia*, mais especificamente suas estruturas temáticas e esquemáticas. Conforme van Dijk (2002), após ler um texto, assistir a uma palestra ou mesmo participar de uma conversação, os membros de uma comunidade linguística, com variações subjetivas e sociais, são capazes de “filtrar” as informações lidas ou ouvidas, podendo condensar o(s) tema(s) ou tópico(s) dessas manifestações de linguagem em poucas palavras. Tal capacidade de lidar com as informações de modo a buscar aquilo que é mais importante

em um ou outro texto relaciona-se ao que esse autor denomina de *estrutura temática* de um discurso, ou seja, “a organização geral de ‘tópicos’ globais sobre os quais versa um exemplar de notícia” (VAN DIJK, 2002, p. 122).

Derivar tópicos de um texto, segundo esse autor, não é uma tarefa a ser realizada pelo leitor ao final de sua leitura; ao contrário, logo que esse inicia o processo de leitura de um texto, ele tenta, já com base nas primeiras sentenças, derivar um tópico para o que está sendo lido, ainda que esse seja provisório, isto é, possa ser confirmado ou não após a leitura global do texto. Isso significa, conforme van Dijk (2002), que os leitores fazem uso de macroestratégias ao tentarem derivar tópico(s) de um texto, utilizando para tal as marcas linguísticas nele presentes.

A manchete e o *lead* são apontados pelo autor como importantes mecanismos textuais que auxiliam na construção da estrutura temática da *notícia*, uma vez que permitem aos leitores levantarem hipóteses sobre o conteúdo do texto e sobre o ponto central de que se trata, considerando, é claro, que há casos em que a manchete, por exemplo, não corresponde à sumarização do assunto da *notícia*. Van Dijk (2002) ressalta que a manchete traz o tópico mais importante do texto, cabendo ao *lead* apresentar “o topo da macroestrutura completa do texto” (VAN DIJK, 2002, p. 135).

Segundo van Dijk (2002), o conteúdo global da *notícia* organiza-se a partir de uma “*forma convencional*” (VAN DIJK, 2002, p. 143) (grifos do autor) conhecida pelos leitores de uma dada cultura, a que esse autor denomina de *superestrutura* ou *esquema*, o que o permite falar em um *esquema de notícia*. Esse autor propõe um *esquema de notícia* fixo, convencional e composto pelas categorias *Manchete* e *Lead* (categorias superestruturais agrupadas numa categoria de nível mais alto chamada *Sumário*), *Background* (uma categoria complexa formada por outras categorias: *Circunstâncias*, *Contexto*, *Eventos Anteriores* e *História*), *Evento Principal*, *Consequências*, *Comentário* (categoria opcional formada por *Expectativa* e *Avaliação*).

Manchete e *Lead* ocupam o ponto alto do texto noticioso. As categorias agrupadas em *Background* informam sobre os contextos sócio-histórico e político em que o fato ocorreu ou ocorrerá. *Evento Principal* é a categoria que compreende ou abarca os eventos que são *notícia*. A categoria denominada *Consequências* apresenta aqueles eventos causados pelo Evento Principal. Por último, a categoria opcional *Comentário* traz as expectativas, avaliações ou conclusões sobre os eventos elencados na *notícia*.

Quanto à ordenação das categorias que compõem o *esquema de notícia* proposto por van Dijk (2002), esse autor reafirma que *Manchete* e *Lead* são categorias de nível mais alto,

sendo a *Manchete* a categoria que inaugura propriamente a *notícia*. Logo após o *Sumário*, há o *Evento Principal* que transporta o leitor para o corpo do texto, seguido pelas categorias de *Background* e pelos *Comentários*. O autor indica certa rigidez no que tange à posição de algumas categorias, como *Manchete* e *Lead*, por exemplo, que vêm sempre em primeiro lugar, bem como a flexibilidade de ordenação de outras, como aquelas de *Background*, considerando ainda que *Evento Principal* é uma categoria recursiva.

Na busca de uma categorização da *notícia*, van Dijk (2002) menciona ainda como de fundamental importância para compreensão da organização desse gênero a noção de *relevância*, um dos focos de estudo da análise do discurso. A *notícia* apresenta, de acordo com esse autor, a chamada *estrutura de relevância*, ou seja, coloca em primeiro plano as informações mais importantes do texto. Nessa estrutura de relevância, a manchete teria um papel de destaque, tendo em vista que costuma sintetizar o tópico mais importante da *notícia*.

Van Dijk (2002) enfatiza que uma análise puramente formal dos esquemas da *notícia* é marcada por incompletudes e limitações, visto que torna possível o reconhecimento de estruturas noticiosas canônicas, fixas, convencionais, mas não abrange a interação de diversas condições que operam concomitantemente, como temas, esquemas e princípios de relevância, por exemplo. Seus estudos são problematizados e ampliados por Bonini (2002), para quem estudar sobre a identidade dos textos significa ir além da sintaxe textual rumo ao contexto de uso da linguagem.

Bonini (2002), em seus trabalhos sobre o modo como os conhecimentos que temos sobre os gêneros se organizam como componentes mentais, retoma as categorias propostas por van Dijk, e, denominando-as de *movimentos retóricos*, resgata e pontua a composição da *notícia*:

- 1) manchete: título ou chamada da notícia;
- 2) *lead*: resumo dos fatos principais;
- 3) evento principal: o fato noticioso;
- 4) contexto: descrição sociocultural do local em o fato aconteceu;
- 5) eventos anteriores: fatos ocorridos há pouco tempo que, com relação ao fato noticioso, o caracterizam;
- 6) história: história do fato (causas históricas ou fatos similares acontecidos há muito tempo);
- 7) conseqüências/reações: respostas ao fato ocorridas na sociedade, seja na forma de ações, seja como medidas e discussões;
- 8) expectativa: comentário com previsões do jornalista (pouco ocorrente);
- 9) avaliação: julgamento moral do fato (pouco ocorrente) (BONINI, 2002, p. 83).

Esse autor pondera, com base em sua pesquisa, que há movimentos retóricos mais importantes que outros no reconhecimento dos gêneros. Conforme Bonini (2002), o *lead* constitui o movimento retórico que define a *notícia*, ou seja, o de maior relevância para o

reconhecimento desse gênero. Para o autor, o reconhecimento da *notícia* pelos sujeitos abrange ainda o conteúdo do texto e seu objetivo fundamental: informar. Já o não reconhecimento de muitos movimentos retóricos, acrescenta o autor, indica que embora o esquema textual tenha saliência perceptual para os sujeitos, ele não representa o item principal na organização de um esquema cognitivo deste tipo.

O princípio da pirâmide invertida aparece nos estudos de Bonini (2002) como regra geral ou padrão de estruturação do texto noticioso e busca atender a dois propósitos: ordenando as informações a partir daquela mais importante, intenciona facilitar a leitura da *notícia* pelos sujeitos, que podem se limitar à leitura do *lead*, além de deixar para o fim do texto informações menos relevantes que podem ser cortadas pelo editor do jornal. Nessa perspectiva, o autor pontua que o princípio da pirâmide invertida relaciona-se às suas condições de produção – à condição mercantil, já que o *lead* seduz o leitor apresentando-lhe, de início, as informações principais, e à condição do trabalho jornalístico, visto que as informações que aparecem ao final do texto podem ser excluídas, favorecendo a diagramação do próprio jornal.

O autor salienta que, na estruturação da *notícia*, os movimentos retóricos obedecem ao princípio da pirâmide invertida e, nesse sentido, o *lead* não só responde às perguntas básicas da *notícia* (*o quê?, quem?, quando?, onde? como? e por quê?*) como também aguça a curiosidade dos leitores para leitura do texto. Sob essa ótica, o corpo do texto é entendido como uma especificação do *lead*. Em suma, Bonini (2002) esclarece que o esquema cognitivo da *notícia* é composto pelo *lead*, uma macrocategoria fechada que traz um breve relato das informações mais importantes do texto, e pelo corpo do texto, uma macrocategoria aberta em que as informações são organizadas numa ordem decrescente de importância. O princípio da pirâmide invertida rege a produção da *notícia*, dando origem a um texto composto por manchete, *lead* e corpo.

Suas orientações, associadas às de van Dijk (2002), permitem-nos entender a *notícia* como composta por uma *introdução* – manchete e *lead*, na qual são apresentadas as principais informações acerca de um fato, considerando que tais informações devem convencer ou seduzir os leitores para lerem a *notícia* – e pelo *corpo do texto*, em que se situa o fato noticiado no contexto sociocultural, apontando-se o(s) motivo(s) que o gerou (geraram) e as circunstâncias nas quais ele ocorreu. Os estudos de Bonini (2002) possibilitam-nos ainda compreender os gêneros não como modelos fixos, mas como artefatos que são constantemente refeitos, socialmente lapidados, distinguindo-se dos demais por sua ocorrência numa dada prática social de comunicação.

As noções teóricas expostas e discutidas deixam nítidas as condições de produção e recepção da *notícia* no seu contexto original – a esfera jornalística –, por isso nortearam a análise a que procedemos do tratamento dado a esse gênero nos livros didáticos selecionados. Reiteramos que a transposição dos gêneros de seus contextos originais de uso para as salas de aula não significa a perda de identidade desses gêneros, embora a situação de interação instaurada tenha fins de aprendizagem. Nesse sentido, frisamos que a tônica do ensino de leitura reside nas exigências dessa prática além das paredes das salas de aula, ou seja, nos usos sociais da leitura em situações de comunicação fora da escola, direcionando-nos para o conceito de *letramento*.

2.3.1 Para além do *letramento escolar*

Para Soares (2001b), *letramento* é um termo relativamente recente na literatura das Ciências Linguísticas (década de 80) e constitui uma versão para o Português de *literacy*, palavra inglesa que designa o estado ou condição que assume um indivíduo ou um grupo que se apropria da escrita. Conforme essa autora, *letramento* pode ser entendido como “o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 2001b, p. 20), conceito que se distingue de *alfabetização*: “aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever” (SOARES, 2001b, p. 21). A importância dessas duas noções reside, principalmente, no fato de que saber ler e escrever, segundo a autora, não significa saber fazer uso da leitura e da escrita, ser capaz de ir além das habilidades de decodificar e codificar em língua escrita e utilizar a leitura e a escrita como práticas sociais.

A distinção entre *alfabetização* e *letramento* postulada por Soares (2001b) autoriza-nos dizer que não só o professor de língua materna como a escola de um modo geral tem, na atualidade, se deparado com o desafio de promover o *letramento*, ou melhor, de ensinar a ler e escrever e, concomitantemente, tornar os alunos usuários competentes da leitura e da escrita, o que implica formar leitores críticos que compreendem o que leem e que sabem produzir textos que atendam aos objetivos da situação comunicativa instaurada.

Soares (2001b) aponta duas dimensões do *letramento*: a *dimensão individual* e a *dimensão social*. Na perspectiva da *dimensão individual*, a *leitura* compreende “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (SOARES, 2001b, p. 68).

Sob a ótica da *dimensão social*, o letramento não se limita a um conjunto de habilidades individuais, posto que abrange o uso que as pessoas fazem dessas habilidades em contextos determinados, bem como a relação entre elas e as “necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2001b, p. 72). A autora faz notar uma noção de *letramento* como fenômeno cultural, social, multifacetado e complexo que envolve conhecimentos e habilidades individuais e que se constitui como prática social, “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita” (SOARES, 2001b, p. 74-75) e que permitem aos sujeitos compreender, questionar e transformar a sociedade, no que diz respeito às relações que nela se dão.

Soares (2001b) esclarece que, na escola, há, por vezes, uma redução dos significados do letramento, já que, não raro, o que se evidencia é o chamado *letramento escolar*, ou seja, a escola seleciona habilidades e certas práticas de leitura e escrita e limita o trabalho realizado nas aulas de língua materna ao ensino de conhecimentos relevantes quase que somente no universo escolar, estando muitas vezes desconexos da vida fora da escola. Em outras palavras, a escola se mantém fixa no *letramento escolar*, em habilidades e práticas que selecionadas, ordenadas e avaliadas com certa periodicidade são importantes para o desempenho dos alunos no contexto escolar, desconsiderando que fora desse contexto eles vão se deparar com múltiplas situações que exigirão competência em leitura e escrita.

No quadro dessas discussões, é sabido que o acesso pleno às práticas reais de uso da leitura e da escrita, isto é, às práticas de letramento, requer dos sujeitos habilidades além daquelas necessárias ao bom desempenho no ambiente educacional, justificando porque alunos considerados *letrados* na escola podem ser incapazes de usar a leitura e a escrita fora das paredes das salas de aula quando precisam e da forma como necessitam. Em virtude disso, defendemos, nesta pesquisa, um ensino de leitura para além do *letramento escolar*, em que os alunos são vistos como sujeitos capazes de fazer uso da leitura na escola como também, e principalmente, fora dela. Nessa perspectiva, tomamos *letramento* como variável contínua que não opõe letrados e iletrados e que se refere “a uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita” (SOARES, 2001b, p. 112).

Acreditamos que a leitura da *notícia* exige dos sujeitos habilidades específicas, já que um leitor competente de receitas pode não ser um leitor competente de *notícias*. Nesse sentido, com base nos autores que tratam desse gênero e que fundamentam esta pesquisa, elencamos a seguir, numa ordem não hierárquica, algumas habilidades necessárias à leitura de

notícias, à compreensão de sua função social, considerando suas condições de produção e recepção:

- 1) Identificar qual o assunto tratado na *notícia*.
- 2) Reconhecer o objetivo da *notícia*.
- 3) Identificar a quais leitores a *notícia* se destina.
- 4) Compreender a razão pela qual o fato relatado virou *notícia*.
- 5) Reconhecer a atualidade como uma importante característica da *notícia*.
- 6) Identificar o fato e as circunstâncias nas quais ele ocorreu (*o quê, quem, quando, onde, como, por que*), compreendendo a relevância dessas informações para a composição da *notícia*.
- 7) Identificar o suporte em que a *notícia* foi veiculada, podendo inferir o tipo de jornal.
- 8) Identificar a presença de:
 - a) marcas linguísticas que objetivam garantir a precisão da informação;
 - b) expressões que sinalizam a opinião do jornalista ou do jornal/empresa.

Essas habilidades foram tomadas como critérios de análise do *corpus* selecionado para esta pesquisa, a fim de pontuarmos quais delas são contempladas nas atividades de leitura da *notícia* apresentadas nos livros didáticos analisados.

2.4 Definição e composição do *corpus*

Conforme apontado anteriormente (seção 1.3; p. 36), o *Guia de Livros Didáticos* – “publicação responsável por subsidiar as escolas públicas, por meio de resenhas críticas dos volumes aprovados pela Avaliação, no processo de escolha do livro mais adequado ao seu projeto pedagógico” (RANGEL, 2005, p. 13) – trouxe, em 2007, as 24 coleções aprovadas na Avaliação do PNLD/2008 agrupadas em cinco blocos, conforme o princípio organizador por elas adotado:

- Bloco 1 – Coleções organizadas em unidades temáticas (12 coleções)
- Bloco 2 – Coleções organizadas em unidades temáticas e/ou dedicadas a **gêneros** ou tipos de texto (2 coleções)
- Bloco 3 – Coleções organizadas em unidades dedicadas a tópicos lingüísticos (2 coleções)
- Bloco 4 – Coleções organizadas por projetos temáticos (4 coleções)
- Bloco 5 – Coleções organizadas por projetos relacionados a **gêneros** (4 coleções) (BRASIL, 2007, p. 33) (grifos nossos).

Foram selecionadas para análise as duas coleções completas (oito volumes) pertencentes ao Bloco 2 – “Coleções organizadas em unidades temáticas e/ou dedicadas a **gêneros** ou tipos de texto” – e três coleções completas do Bloco 5 (doze volumes) – “Coleções organizadas por projetos relacionados a **gêneros**” (BRASIL, 2007, p. 35) (grifos nossos). Optamos por tais coleções por serem os *gêneros* o eixo em torno do qual essas se organizam, como também o foco desta pesquisa – mais especificamente o estudo do tratamento dado ao gênero *notícia de jornal*. Acrescentamos que as três coleções que compõem o Bloco 5 selecionadas para análise correspondem àquelas mais adotadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte (Grande BH)⁹:

- *Construindo Consciências: Português* (CC – Bloco 2).
- *Trabalhando com a Linguagem* (TCL – Bloco 2).
- *Tudo é Linguagem* (TL – Bloco 5).
- *Projeto Araribá: Português* (PA – Bloco 5).
- *Português: Linguagens* (PL – Bloco 5).

Conforme Rangel (2005), há princípios e critérios que norteiam a avaliação do livro didático de Português e esse deve contribuir “para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental” (RANGEL, 2005, p. 19) . Para isso, é preciso que ele:

- esteja isento de erros conceituais graves;
- abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno.
- seja responsável e eficaz, do ponto de vista das opções teóricas e metodológicas que faz, de tal forma que o programa declarado no livro do professor não só configure-se como compatível com os objetivos do ensino de língua materna e como ainda seja corretamente efetivado no livro do aluno (RANGEL, 2005, p.19).

⁹ GUIMARÃES, Eloísa Helena Rodrigues. O processo de escrita: análise das instruções para autoavaliação e revisão de textos em manuais didáticos de 5ª a 8ª série. (Tese – pesquisa em andamento). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Diante disso, esclarecemos que a opção por coleções aprovadas no PNLD/2008 não foi aleatória, uma vez que buscamos um *corpus* composto de livros didáticos atuais distribuídos às escolas em 2007 para serem usados no triênio 2008/2009/2010 por alunos e professores da rede pública de ensino. Uma outra justificativa relaciona-se diretamente ao objetivo do PNLD – avaliar a adequação e pertinência dos livros didáticos que são distribuídos para as escolas públicas. Ou seja, optar por coleções didáticas indicadas pelo PNLD/2008 significa analisar obras que já foram submetidas a uma primeira avaliação feita por um programa constituído pelo MEC, em 1996, para essa finalidade.

A seleção do *corpus* de análise constituiu o primeiro dos procedimentos metodológicos. Optamos pelo Livro do Professor para termos acesso ao Manual do Professor. Feito isso, percorremos o índice dos quatro volumes de cada coleção (vinte volumes), a fim de verificarmos se havia nessas obras referência(s) explícita(s) à *notícia*. Buscávamos identificar a existência ou não de unidade(s) ou capítulo(s) destinado(s) especificamente ao estudo desse gênero. Por acreditarmos que, mesmo sem uma referência explícita no índice, os manuais didáticos trariam exemplares desse gênero em sua composição, procedemos a uma análise de cada um dos vinte volumes com vistas a localizarmos todas as *notícias* incluídas nesses manuais, independentemente da seção em que esse gênero estivesse presente. De posse dessa informação, isto é, sabendo a localização de todas as *notícias* contidas nos vinte volumes vasculhados, partimos para a observação da seção em que essas se encontram.

A seção em que as *notícias* figuram nos livros didáticos é um dado importante porque nos propusemos a investigar a leitura do referido gênero. Nesse sentido, identificamos as seções em que cada uma das *notícias* localizadas são apresentadas, pois, dessa forma, foi possível selecionarmos aquelas cujo tratamento analisamos: as *notícias* presentes em seções dedicadas ao ensino de leitura. Foram descartadas aquelas *notícias* inseridas em seções que tratam de conteúdos gramaticais, produção de texto, ortografia, etc. por distanciarem-se dos propósitos perseguidos nesta pesquisa. Na coleção *Português: Linguagens*, o gênero *notícia* aparece somente na seção de produção de texto. Mediante o critério adotado – atividades de leitura da *notícia* – essa coleção deveria ser descartada do *corpus* de análise. Todavia, mantivemos tal coleção na composição do *corpus* desta pesquisa, pois, como atesta Guimarães (2009), essa representa a obra mais adotada na Região Metropolitana de Belo Horizonte (151 escolas públicas, número que corresponde a 39% do total de 387 escolas).

As *notícias de revistas* também não constituíram objeto de nossa análise, por considerarmos que essas têm objetivos diferentes das *notícias de jornal*, além do fato de que

essas interessam ao leitor logo que “saídas do forno”, ao passo que aquelas parecem ter um maior “prazo de validade”. Nessa perspectiva, procuramos manter um único suporte, qual seja, o *jornal*. Verificamos a presença de quatro *notícias* veiculadas na internet, ou seja, pela mídia *on line*. Optamos por não abandoná-las por acreditarmos que a mudança no modo de apresentação do texto, do impresso para o digital, revela mais aproximações entre esses dois formatos do que diferenças (COSCARELLI, 2006). Descartamos ainda os *trechos de notícias* identificados nas coleções analisadas, visto que esses se mostraram, não raro, retalhados, mutilados, o que, ao nosso ver, compromete a compreensão do texto pelo leitor.

A identificação das *notícias* em suas respectivas seções possibilitou uma definição mais apurada do *corpus* de análise:

Coleção/ Bloco	Seção	Volume analisado
CC (2)	Linhas & entrelinhas	5ª série
TCL (2)	Faz sentido	5ª série
TL (5)	Interpretação do texto <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão inicial • A construção do texto • A linguagem do texto 	6ª série
PA (5)	Estudo do texto <ul style="list-style-type: none"> • Guia de leitura: contexto e estratégia. 	6ª série
PL (5)	Produção de texto	6ª série

Em conformidade com os objetivos desta pesquisa, foram selecionadas as atividades escritas destinadas ao estudo e à exploração do gênero *notícia de jornal*. Quanto às questões referentes à exploração do conteúdo da *notícia*, analisamos aquelas atreladas ao estudo desse gênero, isto é, aquelas perguntas nas quais o foco no conteúdo temático diz respeito ao funcionamento do gênero, questões que possibilitam aos alunos perceberem, por exemplo, que a temática da *notícia* está diretamente relacionada aos leitores aos quais ela se destina. Não pretendemos com isso traçar uma linha divisória entre questões de compreensão e questões de estudo do gênero, posto que essas últimas são, certamente, questões de compreensão. Porém, para fins de análise, tal separação se fez necessária.

Na busca por uma descrição pormenorizada dos tratamentos dados à *notícia* nas cinco coleções didáticas, analisamos quais habilidades necessárias à leitura desse gênero foram contempladas nesses livros didáticos. Em seguida, retomamos as concepções de *língua* e/ou de *linguagem* e de *leitura* adotadas nas cinco obras e a avaliação dessas obras pela equipe do

PNLD/2008 a fim de compará-las com os resultados obtidos. Para verificarmos se e em que medida os livros didáticos analisados contribuem para a consecução dos objetivos previstos nos PCNLP, os dados coletados foram cruzados com tais objetivos. O cruzamento dos dados permitiu-nos apresentar as contribuições pedagógicas dessas coleções e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa no que tange à promoção da leitura da *notícia*.

2.5 Critérios de análise

Numa investigação em que se pretende verificar se e de que modo as atividades de leitura da *notícia* propostas nas coleções didáticas selecionadas relacionam-se ao objetivo geral e aos objetivos específicos previstos nos PCNLP, de forma a garantir a consecução desses objetivos na formação de leitores competentes de *notícias*, tornou-se fundamental especificar os objetivos orientadores da análise proposta. Diante disso, foi identificado o objetivo geral preconizado pelos PCNLP referente à prática de leitura de textos escritos:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e **na leitura** e produção de **textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso** (BRASIL, 2001, p. 32) (grifos nossos).

Identificamos ainda os objetivos específicos relativos ao processo de leitura: “selecionar textos segundo seu interesse e necessidade”; ler, “de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade” (BRASIL, 2001, p. 50).

A partir das habilidades de leitura da *notícia* (seção 2.3.1; p. 74), verificamos que a pretensão de atingi-las no ensino de leitura relaciona-se diretamente às atividades trazidas pelos livros didáticos, isto é, se o estudo da *notícia* pretende, dentre outros objetivos, que os alunos sejam capazes de compreender que a presença de marcas linguísticas que almejam garantir a precisão da informação na construção desse gênero possui uma intenção, é preciso que haja questões que contemplem essa habilidade. Em virtude disso, estabelecemos critérios de análise das atividades apresentadas pelas obras selecionadas, os quais foram organizados em forma de quadro:

QUADRO 1
Aspectos levantados para análise do estudo da notícia proposto
nos livros didáticos selecionados

Aspectos levantados para análise	
Conteúdo Temático	Identificação do fato relatado e das circunstâncias nas quais ele ocorreu: <i>o quê, quem, quando, onde, por que, para quê.</i>
	Razão pela qual o fato relatado virou <i>notícia</i> .
	Tipo de <i>notícia</i> (temática).
	Objetivo da <i>notícia</i> .
	Leitores a que se destina a <i>notícia</i> .
	Possíveis relações entre o fato relatado e fatos anteriores (ancoragem do fato atual com os fatos passados).
	Possíveis consequências do fato.
	Contexto sócio-histórico e cultural em que o fato ocorreu.
	A atualidade da <i>notícia</i> .
Construção Composicional	Obediência ao princípio da pirâmide invertida na construção da <i>notícia</i> .
	Função da manchete.
	Identificação do <i>lead</i> : <i>quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?</i>
	Função do <i>lead</i> .
	Identificação do suporte em que a <i>notícia</i> foi veiculada.
Identificação do autor da <i>notícia</i> .	
Estilo	Predominância do uso de 3ª pessoa.
	Predominância do emprego da norma-padrão.
	Preferência pela ordem direta das frases.
	Emprego de frases curtas.
	Tempos verbais empregados.
	Escolhas lexicais que objetivam garantir a precisão da informação: a) ausência de adjetivos b) uso de dados numéricos
	Escolhas lexicais que sinalizam a(s) posição(ões) do jornalista e/ou do jornal/empresa.
	Marcas linguísticas que sinalizam a força persuasiva do texto noticioso.

Os aspectos assinalados no quadro acima tinham por finalidade contemplar as habilidades por nós elencadas. No entanto, nossa análise revelou que muitos aspectos não foram tratados nas coleções didáticas que compõem o *corpus* desta pesquisa, por isso, esses aspectos foram suprimidos. Em contraposição, identificamos aspectos abordados nessas coleções que, em princípio, não foram apontados. Desse modo, o quadro citado foi reorganizado:

QUADRO 2
Aspectos a serem analisados no tratamento dado à notícia
nos cinco livros didáticos selecionados

Aspectos a serem analisados	
Conteúdo Temático	1. Assunto tratado na <i>notícia</i> : • Tipo de <i>notícia</i> .
	2. Objetivo da <i>notícia</i> .
	3. Leitores a que se destina a <i>notícia</i> .
	4. Razão pela qual o fato virou <i>notícia</i> .
	5. Atualidade da <i>notícia</i> : • Data de publicação.
Construção Composicional	6. Identificação do gênero <i>notícia</i> .
	7. Princípio da pirâmide invertida.
	8. Sequência temporal dos fatos.
	9. Função da manchete.
	10. Identificação do <i>lead</i> : <i>quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?</i>
	11. Função do subtítulo.
	12. Identificação do corpo do texto.
	13. Autoria e função dos depoimentos para a construção da <i>notícia</i> .
14. Suporte em que a <i>notícia</i> foi veiculada.	
Estilo	15. Emprego de linguagem objetiva: • Uso de 3ª pessoa.
	16. Tipo de linguagem empregada na <i>notícia</i> : escrita ou mista (verbovisual).
	17. Escolhas lexicais que sinalizam a(s) posição(ões) do jornalista.
	18. Uso de aspas nos depoimentos.
	19. Variedade linguística empregada na <i>notícia</i> .

Ressaltamos que os critérios não foram dispostos no quadro de forma hierárquica, mas consideramos importante subdividi-los segundo as características dos gêneros – conteúdo temático, construção composicional e estilo – pontuadas por Bakhtin (1992), a fim de constatar se haveria uma maior dedicação das coleções a alguma dessas características.

Com os critérios expostos pretendíamos conhecer o tratamento dado à *notícia* nas coleções didáticas indicadas pelo PNLD/2008.

CAPÍTULO 3 – A NOTÍCIA DE JORNAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 5ª A 8ª SÉRIE

De fato, independentemente de restrições quanto ao seu uso em sala de aula, manifestadas por alguns críticos, principalmente da área da linguagem e da educação, o LD permanece como um dos materiais básicos na organização da prática pedagógica, no país. Nesse sentido, mesmo admitindo-se ações de resistência ao LD, provenientes de parte da academia ou de outros setores da sociedade, bem como sua utilização parcial ou reinterpretada por parte dos professores, não pode ser menosprezada a força desse material na definição do currículo efetivamente ensinado no atual contexto brasileiro. Por isso mesmo, se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2005, p. 238).

3.1 Apresentação dos dados obtidos

No quadro seguinte, apresentamos o número total de questões propostas para exploração da *notícia* nos cinco livros didáticos analisados, o que inclui perguntas voltadas para o estudo do gênero, para a exploração do assunto ali tratado, bem como aquelas destinadas ao estudo de conteúdos gramaticais. Damos destaque ao número de questões relativas ao estudo do gênero *notícia*, isto é, àquelas questões que constituíram foco desta análise:

QUADRO 3
Nº de questões apresentadas nos cinco livros didáticos analisados

COLEÇÕES ANALISADAS	Nº DE QUESTÕES APRESENTADAS	Nº DE QUESTÕES RELATIVAS AO ESTUDO DA NOTÍCIA
CC	06	06
TCL	16	08
TL	07	02
PA	17	11
PL	08	08
TOTAL	54	35

Esses dados são relevantes na medida em que demonstram que, das 54 perguntas apresentadas pelos livros didáticos analisados, 35 delas se dedicam ao estudo do gênero *notícia*, o que corresponde a 64,8% do total de questões, revelando um número expressivo de questões destinadas a esse fim. Acreditamos que tais dados são ainda importantes indicativos

de que os autores desses livros didáticos têm se empenhado em efetivar uma proposta de ensino centrada nos gêneros textuais.

Em nossa metodologia de trabalho, apresentamos, por meio de um quadro, os critérios orientadores da análise realizada. Tal análise pode ser assim representada:

QUADRO 4
Aspectos analisados no tratamento dado à notícia
nos cinco livros didáticos selecionados

Aspectos Analisados		CC	TCL		TL		PA	PL
		1	1	2	1	2	1	1
Conteúdo Temático	1. Assunto tratado na notícia: • Tipo de notícia.		X					
	2. Objetivo da notícia.		X				X	
	3. Leitores aos quais se destina a notícia.		X					
	4. Razão pela qual o fato virou notícia.		X					
	5. Atualidade da notícia: • Data de publicação.						X	
Construção Composicional	6. Identificação do gênero notícia.		X					
	7. Princípio da pirâmide invertida.						X	
	8. Sequência temporal dos fatos.						X	
	9. Função da manchete.	X					X	X
	10. Identificação do lead: quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?	X			X	X	X	X
	11. Função do subtítulo.	X						
	12. Identificação do corpo do texto.	X			X		X	X
	13. Autoria e função dos depoimentos para a construção da notícia.	X						
14. Suporte em que a notícia foi veiculada.						X	X	
Estilo	15. Emprego de linguagem objetiva: • Uso de 3ª pessoa.			X				X
	16. Tipo de linguagem empregada na notícia: escrita ou mista (verbovisual).		X					
	17. Escolhas lexicais que sinalizam a(s) posição(ões) do jornalista.	X		X				X
	18. Uso de aspas nos depoimentos.						X	
	19. Variedade linguística empregada na notícia.			X				X

As marcações com X indicam quais dos aspectos analisados foram abordados em cada uma das coleções e não correspondem necessariamente ao número de perguntas por elas apresentado, já que, numa mesma pergunta, poderia ser contemplado mais de um aspecto.

Apresentamos a seguir o número de ocorrências verificadas nos cinco livros didáticos para cada aspecto analisado:

QUADRO 5
Nº de ocorrências dos aspectos analisados no tratamento dado à notícia
nos livros didáticos selecionados

Aspectos Analisados		Nº de ocorrências	Total de ocorrências
Conteúdo Temático	1. Assunto tratado na <i>notícia</i> : • Tipo de <i>notícia</i> .	01	06
	2. Objetivo da <i>notícia</i> .	02	
	3. Leitores aos quais se destina a <i>notícia</i> .	01	
	4. Razão pela qual o fato virou <i>notícia</i> .	01	
	5. Atualidade da <i>notícia</i> • Data de publicação.	01	
Construção Composicional	6. Identificação do gênero <i>notícia</i> .	01	19
	7. Princípio da pirâmide invertida.	01	
	8. Sequência temporal dos fatos.	01	
	9. Função da manchete.	03	
	10. Identificação do <i>lead</i> : quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?	05	
	11. Função do subtítulo.	01	
	12. Identificação do corpo do texto.	04	
	13. Autoria e função dos depoimentos para a construção da <i>notícia</i> .	01	
14. Suporte em que a <i>notícia</i> foi veiculada.	02		
Estilo	15. Emprego de linguagem objetiva. • Uso de 3ª pessoa.	02	09
	16. Tipo de linguagem empregada na <i>notícia</i> : escrita ou mista (verbovisual).	01	
	17. Escolhas lexicais que sinalizam a(s) posição(ões) do jornalista.	03	
	18. Uso das aspas nos depoimentos.	01	
	19. Variedade linguística empregada na <i>notícia</i> .	02	

Os resultados obtidos demonstram que, no tratamento dado à *notícia*, o item 10 referente à identificação do *lead* foi o que teve o maior número de ocorrências (05), ou seja, quatro das cinco coleções analisadas focalizam o *lead* e uma delas (*Tudo é Linguagem*) o faz nas duas *notícias* por ela apresentadas. Verificamos ainda, numa ordem decrescente, que o segundo item mais abordado é o item 12, que diz respeito à identificação do corpo do texto (04 ocorrências), o qual aparece também em quatro das cinco coleções analisadas.

A função da manchete – item 09 – ocupa o terceiro lugar dos itens de maior ocorrência (03), juntamente com o item 17, que se refere às escolhas lexicais que sinalizam a(s) posição(ões) do jornalista. Em seguida, encontramos, com duas ocorrências, os itens 02 – Objetivo da *notícia* –, 14 – Suporte em que a *notícia* foi veiculada –, 15 – Emprego de linguagem objetiva (uso de 3ª pessoa) – e 19 – Variedade linguística empregada na *notícia*. Por último, percebemos que muitos são os itens abordados por uma única coleção – 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 16 e 18 –, revelando menos uniformidade e mais flexibilidade quanto a determinados aspectos envolvidos nas condições de produção e recepção do gênero *notícia*.

O número de ocorrências de cada um dos aspectos analisados pode ser também visualizado a seguir:

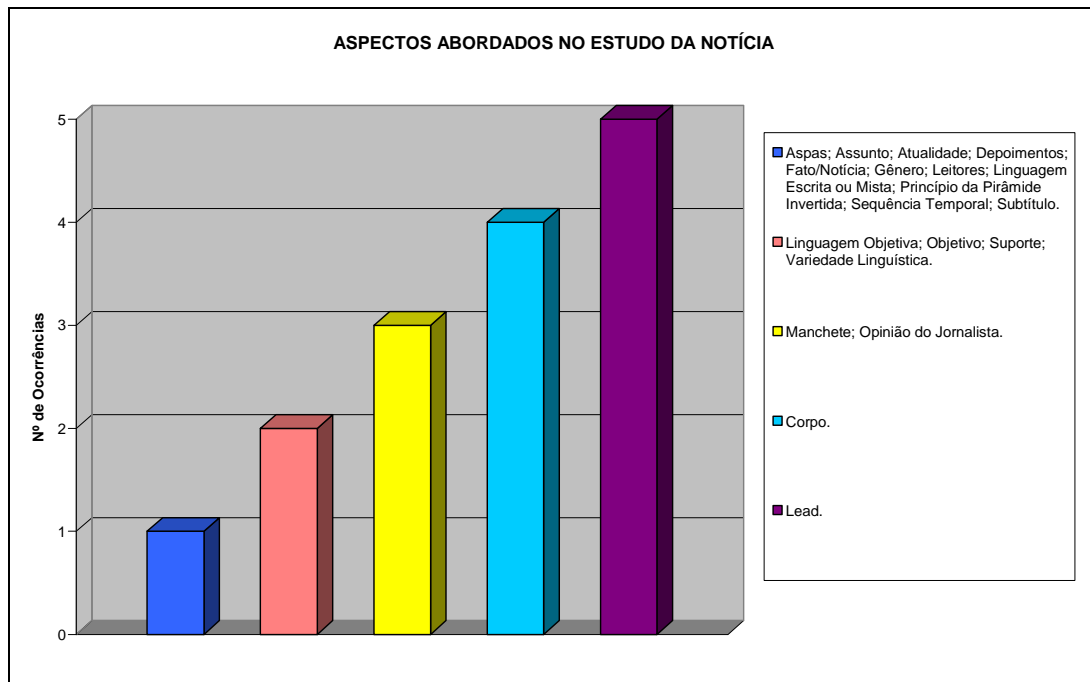


GRÁFICO 01: Aspectos abordados no estudo da notícia

O gráfico demonstra que três dos quatro itens em que constatamos os maiores números de ocorrências – 10, 12 e 09 – dizem respeito à construção composicional da *notícia*, ao *lead*, ao corpo e à manchete, respectivamente. Tais aspectos remontam ao que van Dijk (2002) denomina de *esquema de notícia*, ou seja, sua superestrutura, sua composição em categorias formais ordenadas e convencionais, das quais se destacam manchete e *lead* como categorias essenciais dessa composição. Reportam-nos ainda à estrutura da *notícia* tal qual expõe Bonini (2002), para quem a *notícia* mantém, basicamente, o formato manchete, *lead* e corpo do texto.

O total de ocorrências identificadas em Conteúdo Temático (06), Construção Composicional (19) e Estilo (09) também demonstra a ênfase na construção composicional da *notícia*. Observamos que o número de ocorrências detectadas em Construção Composicional é superior ao dobro do número daquelas constatadas em Estilo e maior que o triplo do número de ocorrências agrupadas em Conteúdo Temático. Nessa perspectiva, temos um número considerável de ocorrências em Construção Composicional, dado que marca o quanto a estrutura formal da *notícia* tem sido abordada nos livros didáticos analisados.

A análise quantitativa dos dados aponta quais dos aspectos imbricados na construção e no funcionamento da *notícia* foram priorizados nos livros didáticos consultados – aqueles diretamente relacionados à construção composicional desse gênero (*lead*, corpo, manchete).

Já a análise qualitativa desses dados possibilita-nos compreender qual o tratamento dispensado a tais aspectos nessas obras.

3.2 Análise do livro didático *Construindo Consciências: Português (CC)*

A Unidade III do livro didático *Construindo Consciências: Português*, no volume dedicado à 5ª série, intitulada *O jornal*, destina-se, como o próprio nome anuncia, ao estudo de gêneros pertencentes à esfera jornalística: Notícia, Matéria, Crônica e Histórias em quadrinhos. Mais do que uma organização por gêneros, essa estrutura da obra é importante por revelar uma orientação para o ensino de língua, ou seja, traduz, de antemão, a tentativa das autoras da coleção de propor um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros.

O Capítulo 7 dedicado à *notícia* é antecedido pela apresentação da primeira página da Folha de S. Paulo, em que se observam indicações do nome do jornal, do local e data da edição, da manchete que dá título à principal *notícia* do dia, de foto, de legenda, de chamadas e do índice de cadernos. Apesar de breve e superficial, consideramos pertinente essa exposição da primeira página no início do capítulo, haja vista que possibilita aos alunos a percepção de que os gêneros abordados na unidade em questão são veiculados por um, não único, suporte específico – o jornal.

Embora saibamos que o objetivo da abertura de unidade seja ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os assuntos tratados em cada uma das unidades, chamou nossa atenção uma das perguntas propostas: “Qual a diferença entre uma pessoa que lê jornal diariamente e outra que não lê?” (CC, 5ª série, p. 123)¹⁰. Sem nos atermos a fatores sociais, políticos, históricos, dentre outros envolvidos nas possíveis respostas para tal questionamento, salientamos que a diferença a qual se faz referência é, basicamente, “ser/estar bem informado” ou “ser/estar mal informado”, deixando entrever que, na sociedade atual, “ser/estar bem informado” é quase uma obrigação, e, em contrapartida, “ser/estar mal informado” é um problema.

O capítulo é ainda inaugurado pela apresentação de fatos, de alguma forma, inusitados, que, como afirmado na obra analisada, possivelmente, virariam *notícia*, solicitando-se que os alunos escrevam manchetes chamativas e objetivas para esses fatos. Sinaliza-se que a *notícia* traz fatos de interesse coletivo, daí dizer que esses poderiam virar

¹⁰ Nas referências às coleções, apresentamos a sigla do nome da coleção, seguida da série e da página de localização do exemplo citado na obra em questão.

notícia, e, ao mesmo tempo, antecipa-se a função da manchete – ser chamativa para atrair a atenção dos leitores para a leitura da *notícia*.

Homem cai do 10º andar e sai andando é o título da *notícia* apresentada em *Construindo Consciências: Português*, na seção *Leitura*:



Homem cai do 10.º andar e sai andando

Alexandre Caetano, 23 anos, despenca de apartamento em chamas em Vila Isabel, bate em toldo, em fios de alta-tensão e nada sofre

Uma cena inacreditável foi presenciada na manhã de ontem pelos moradores de um dos prédios da Rua Gonzaga Bastos, em Vila Isabel (Zona Norte): em meio a um incêndio num apartamento do 10.º andar, o motorista Alexandre Teodoro Oliveira Caetano, 23 anos, pulou de uma altura de 30 metros e sobreviveu. Os médicos do Hospital do Andaraí custaram a acreditar na história do homem que escapou cinco vezes da morte.

Primeiro, Alexandre fugiu do incêndio que carbonizou todo o quarto em que ele ficara preso; depois, seu coração sobreviveu à velocidade da queda de 30 metros. Ele ainda saiu ileso dos impactos no toldo de um apartamento, em cabos de alta-tensão e, finalmente, no chão.

O fogo surpreendeu Alexandre em seu quarto bem cedo, por volta das 7h. Ele tentou apagar as chamas com almofadas e um cobertor, mas não conseguiu. Em seguida tentou sair do quarto, mas não conseguiu destrancar a porta. Alexandre começou então a chutar as grades da janela e arrancou duas

barras. Após arrebentar as duas barras, ele subiu no apoio da janela e ficou em pé pelo lado de fora, tentando alcançar o ar-condicionado da cobertura. Mas também essa tentativa não deu certo. A todo momento Alexandre gritava por socorro. Os bombeiros demoraram e o socorro não chegou a tempo de impedir a queda de Alexandre.

‘Ele quicou duas vezes no cabo de alta-tensão e caiu no chão. Ficou menos de um minuto parado e, depois, saiu andando’, lembrava depois a incrédula Brasielle Neves, 31 anos, que viu toda a cena. Apesar de inacreditável, a história era repetida por dezenas de moradores. Os bombeiros chegaram em seguida e levaram Alexandre para o Hospital do Andaraí.

Ao chegar no hospital, Alexandre estava atordoado, mas consciente. ‘Tenho mania de trancar a porta, mesmo quando estou sozinho em casa. Quando fui tentar abrir, a chave quebrou dentro da fechadura’, disse. Segundo o motorista o pânico o atrapalhou no momento de tentar escapar do fogo. ‘Meti o pé na janela para fugir.

Foi um desespero total.' Segundo seus vizinhos, o incidente com Alexandre – o incêndio e a queda – ocorreu em menos de dez minutos.

'Quando estava caindo, pensei que ia chegar lá embaixo e ficar todo quebrado', lembrava o sobrevivente. A queda durou menos de cinco segundos. Alexandre se lembra apenas de quando estava deitado na calçada, recuperando-se do susto. 'Não sei como foi.

Acho que bati com as pernas, porque elas estão doendo', afirmava. A tomografia realizada no Hospital do Andaraí, no entanto, constatou que o paciente não sofreu nenhuma lesão interna. O próprio Alexandre custou a acreditar no diagnóstico. 'Foi muita sorte, um milagre.'

(BRISOLLA, Fábio. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 out. 1998. Texto adaptado.)



(CC, 5ª série, p. 126-127)

Essa *notícia*, assinada por Fábio Brisolla, foi publicada pelo *Jornal do Brasil* (Rio de Janeiro), no dia 09/10/1998. Ainda que o foco de nossa análise sejam as perguntas propostas para exploração e estudo da *notícia*, não nos escapa a data de publicação do exemplar desse gênero trazido pela referida coleção – 1998 –, mais de dez anos atrás. Mesmo que o conteúdo dessa *notícia* não esteja “preso” à época de sua publicação, já que o fato relatado pode acontecer em qualquer momento, consideramos que um dos princípios básicos do gênero foi desprezado: a atualidade da *notícia*, como atesta Lage (1979).

Sabemos, com base em Schneuwly e Dolz (2004), que o gênero transposto para o contexto escolar não perde sua identidade e torna-se, concomitantemente, objeto de ensino. Sob essa ótica, é lícito dizer que o estudo de um gênero não pode desconsiderar suas características discursivas, como o é a atualidade para a *notícia*, sob pena de falsear seu próprio funcionamento. Desse modo, uma maior proximidade temporal entre a publicação/edição do livro didático e as *notícias* selecionadas para sua composição, afirmamos, precisa ser considerada.

As perguntas dedicadas ao estudo da *notícia* figuram na seção *Linhas & entrelinhas*, e, todas as seis questões propostas na coleção *Construindo Consciências: Português* voltam-se para a exploração desse gênero. Na primeira pergunta, questiona-se se e por que o aluno acha chamativo o título da *notícia*, dando continuidade à proposta anunciada nas páginas iniciais, quando lhe foi solicitada a escrita de manchetes chamativas para os fatos lidos. Entendemos que essa questão não evoca, simplesmente, um posicionamento pessoal dos alunos, mas vai além disso na medida em que os remete à principal função da manchete, qual seja, atrair a

atenção dos leitores, como defende Lustosa (1996). A questão aponta ainda para a possibilidade de a manchete sintetizar o assunto tratado na *notícia*, e, desse modo, auxiliar os leitores na construção de sua temática, já que os permite levantar hipóteses sobre o que será lido, como postula van Dijk (2002). Consideramos válida essa primeira pergunta porque ela direciona os alunos para a *forma*, ou seja, para a estrutura composicional da *notícia* – manchete – e, ao mesmo tempo, deixa entrever que essa forma atende a *funções* determinadas – ser atraente e chamativa para seduzir os leitores. Essa pergunta contempla o item 09 – Função da manchete – do QUADRO 4 – Aspectos analisados no tratamento dado à *notícia* nos cinco livros didáticos selecionados (seção 3.1; p. 82).

De modo semelhante, na segunda pergunta, solicita-se que os alunos releiam o subtítulo da *notícia* e expliquem qual sua função – item 11: Função do subtítulo. Novamente, as autoras desse livro didático centram-se em um aspecto estrutural da *notícia* e suscitam uma reflexão acerca da funcionalidade desse aspecto para a construção do gênero. Todavia, não há orientações sobre qual(is) a(s) função(ões) do subtítulo na *notícia*, deixando a cargo do professor auxiliar os alunos na resposta para essa pergunta. É oportuno afirmar que as respostas para os exercícios constam no Manual do Professor, isto é, a função do subtítulo está lá explicitada, contudo, talvez a incongruência, por assim dizer, esteja no fato de dar-se ênfase à forma composicional da *notícia* e não se apresentar informações esclarecedoras sobre essa composição.

A terceira pergunta inicia-se com a informação de que “o parágrafo inicial de qualquer notícia apresenta os principais dados sobre o acontecimento” (CC, 5ª série, p. 127). Em seguida, instrui que os alunos transcrevam os dados que respondem às perguntas:

- O que virou notícia?
- Quando o fato aconteceu?
- Onde se passou o fato?
- Quem está envolvido no fato?
- Como aconteceu o fato?
- Por que ocorreu o fato?

(CC, 5ª série, p. 127)

Ressaltamos que a afirmação de que os dados ou as informações principais da *notícia* aparecem no parágrafo inicial, ainda que não com essa nomenclatura, remete os alunos ao chamado *princípio da pirâmide invertida*, conceito discutido por Bonini (2002) e que também pode ser depreendido dos trabalhos de van Dijk (2002), ao mencionar a “estrutura de

relevância” considerada na construção da *notícia*, e de Lage (2006), na definição de *notícia* como o relato de fatos numa ordem decrescente de importância. Nesse sentido, verificamos que as autoras de *Construindo Consciências: Português*, ao abordarem a disposição das informações na *notícia*, pretendem explorar a forma composicional desse gênero, mais precisamente, o *lead*. O item contemplado nessa pergunta é o item 10 – Identificação do *lead*.

É válido acrescentar que, nessa terceira pergunta, os alunos são informados de que o parágrafo inicial traz as principais informações da *notícia*. Entretanto, não há quaisquer questionamentos sobre qual a importância dessas informações na *notícia* ou sobre a função do *lead* para a composição desse gênero, revelando que as autoras de *Construindo Consciências: Português*, nessa pergunta, focalizaram a forma do gênero em estudo, mas desconsideraram que essa atende a determinados fins. Práticas como essa deixam transparecer que o uso que fazemos da língua – já que o gênero é a língua em uso – encerra-se no sistema formal, opostamente ao que postula Marcuschi (2006).

O *lide*, para Nilson Lage (2006), ao apresentar as respostas para as perguntas *o quê, por que, para que, como, onde, quando*, adquire uma função primordial na construção desse gênero, visto que o relato do fato principal levará ou não o leitor a ler a *notícia*, ou seja, pelo *lead* o leitor pode ser seduzido para leitura ou pode desprezá-la, como também atestam Lustosa (1996), van Dijk (2002) e Bonini (2002). Lustosa (1996) retoma o significado do termo *lead* – conduzir, dirigir, guiar –, considerando-o elemento essencial da técnica de elaboração de *notícias*. Já para van Dijk (2002), o *lead*, juntamente com a manchete, ocupa o ponto alto da *notícia*, permitindo-nos afirmar, também à luz de Bonini (2002), que essa estrutura tende a ser tão fixa na sua composição que nos possibilita identificar um gênero como sendo ou não uma *notícia*.

“Quais outras informações são fornecidas nos parágrafos seguintes?” é a quarta pergunta apresentada nessa coleção. É inegável tratar-se, novamente, de uma questão de localização de informações na *notícia* lida; contudo, no caso desse gênero, as autoras estão chamando a atenção dos alunos para ao que Bonini (2002) se refere como *corpo*. A estrutura formal da *notícia*, isto é, sua composição em *manchete, lead e corpo* é mencionada pela maioria dos autores que propõem a categorização desse gênero, com algumas variações, é claro, de nomenclaturas. Acreditamos que, ao propor a identificação das informações para além do *lead*, as autoras aproximam-se do que Lage (2006) denomina de *documentação*, um complemento do *lide*, que objetiva especificá-lo, dando outras informações sobre o fato principal. Todavia, essa pergunta apenas direciona os alunos para a localização das informações que compõem o *corpo*, isto é, não há proposta alguma de problematização dessa

estrutura composicional por parte das autoras desse livro didático. Essa pergunta contempla o item 12 – Identificação do corpo do texto.

Na quinta pergunta, são focalizados os depoimentos presentes na *notícia* trazida por *Construindo Consciências: Português*, na qual se questiona a autoria e a função desses depoimentos. Essa pergunta revela-se pertinente na medida em que a inclusão de depoimentos na *notícia* é muito importante para o funcionamento do gênero, assim como reconhecer de quem é a voz que fala no texto e por que ela está ali é bastante relevante para sua compreensão pelo leitor.

A *notícia* apresentada nesse livro didático – *Homem cai do 10º andar e sai andando* – contém seis depoimentos, dentre os quais, cinco são da vítima envolvida no fato e um é de alguém que presenciou o ocorrido. Entendemos que, ao questionar a autoria dos depoimentos e, ao mesmo tempo, sua função, as autoras dessa obra estão fomentando uma discussão sobre o porquê de serem incluídos na *notícia* falas que são da própria vítima, ou ainda quais as implicações desses depoimentos. Lembremos que a *notícia* em questão relata a queda de um homem do 10º andar, que, ao chegar ao chão, levantou-se praticamente ileso, e, em face disso, a inclusão de tantos depoimentos desse homem pode ter como objetivo garantir a veracidade do que é noticiado, para, desse modo, reiterar o “compromisso” do gênero *notícia* com a “realidade”.

As autoras do livro didático analisado, nessa quinta pergunta, de forma coerente, conseguem articular os aspectos linguísticos e formais da *notícia* ao funcionamento sociodiscursivo do gênero, ou seja, assumem a tarefa de contribuir para o ensino de língua materna por meio do estudo do gênero sem perder de vista suas condições de produção/recepção. O item contemplado é o item 13 – Autoria e função dos depoimentos para a construção da *notícia*.

Na sexta pergunta, encontramos a definição de *notícia*:

<p>6 > A notícia de jornal é uma informação sobre um fato curioso ou de utilidade pública. Ao escrevê-la, o jornalista geralmente não expressa suas opiniões. No primeiro parágrafo dessa notícia, no entanto, há um adjetivo que explicita a opinião do jornalista sobre o fato. Escreva-o em seu caderno. (CC, 5ª série, p. 127)</p>

Essa definição justifica a opção pela *notícia* *Homem cai do 10º andar e sai andando* – relato de um fato curioso porque inusitado. Diz-se ainda que a *notícia* “geralmente” não expressa as opiniões do jornalista, colocando em cheque a imparcialidade que, reafirmada

pelos jornalistas, é refutada pela literatura especializada – Miotto (2003) refere-se à *notícia* como versão dos jornalistas sobre os acontecimentos; Dalmaso e Silveira (2003) entendem-na como uma construção social; para Lage (1979), essa tende a ser vista como axiomática, e, assim entendida, dispensa análises críticas; já para Lustosa (1996), a imparcialidade jamais pode ser identificada nesse gênero.

Como pode ser observado no exemplo citado, solicita-se, nessa sexta pergunta, que os alunos escrevam em seus cadernos um adjetivo presente na *notícia* lida que explicita a opinião do jornalista. De modo semelhante às demais questões, focaliza-se um dos aspectos linguísticos da *notícia*, nesse caso, a presença de palavras ou expressões que denotam opinião(ões) do jornalista – item 17 : Escolhas lexicais que sinalizam a(s) posição(ões) do jornalista. Salientamos que esse aspecto linguístico está colado no funcionamento discursivo do gênero, na tentativa da *notícia* de se firmar como neutra, daí considerarmos relevante essa questão. Ademais, acreditamos que ela possa instigar um debate em torno da pretensa imparcialidade da *notícia*, em torno da chamada *teoria do espelho*, segundo a qual a *notícia* é o retrato da realidade, já que os alunos podem questionar: se a *notícia* não traz a opinião do jornalista, por que nessa é possível percebê-la? Todavia, fica evidente que, no manual didático analisado, deixa-se escapar a possibilidade de direcionar a atenção dos alunos para as muitas outras palavras e expressões verificadas na *notícia* lida que explicitam a opinião do jornalista, bem como para as escolhas linguísticas que ajudam o leitor a quase reviver o desespero da vítima envolvida no fato e acreditarem no “milagre” relatado: “inacreditável”, “custaram a acreditar”, “ileso”, “incrédula”, “pânico”, etc.

Ainda que as seções dedicadas ao trabalho com a ortografia, com a produção textual oral e escrita, com os conteúdos gramaticais e demais seções não sejam alvo de nossa análise, julgamos inadequado desprezá-las, desde que essas se atenham à *notícia* e/ou ao jornal. Diante disso, discutiremos, brevemente, a exploração da *notícia* nas demais seções que compõem o capítulo 7 da Unidade III da coleção *Construindo Consciências: Português*.

Na seção *Panorama Cultural*, sugere-se para leitura um trecho de uma crônica de Olavo Bilac em que esse poeta brasileiro trata da situação da imprensa no Brasil, seguida de indicações de leitura de jornal. Já nas seções *Uso da língua* e *Tira-dúvidas*, propõe-se o estudo de verbos e da acentuação gráfica, respectivamente, mas abandona-se a *notícia* lida na seção *Leitura*. Nas seções de *Produção de texto oral e escrito*, retoma-se o gênero abordado.

Na primeira proposta de produção escrita, apresenta-se o poema de Manuel Bandeira – *Poema tirado de uma notícia de jornal* – e solicita-se que os alunos escrevam a *notícia* na qual esse poeta se baseou para escrever o poema citado. Há duas orientações para os alunos:

eles devem se lembrar dos elementos que compõem o *lead* (*o que, quando, onde, quem, como e por que*) e devem informar o fato de maneira precisa. Na segunda proposta de produção, sugere-se a apresentação de *notícias* pela turma em forma de um telejornal, e, mais uma vez, focalizam-se os dados fornecidos pelo *lead*. A terceira proposta de produção vem antecedida por uma *notícia* publicada na Folha de S. Paulo, em 19/03/2002, portanto, mais recente que a primeira *notícia* apresentada nessa obra (1998):

“ Chuva alaga 54 pontos e interrompe Metrô

Na chuva mais forte deste mês, São Paulo teve ontem 54 pontos de alagamento, interrupção da circulação de trens da CPTM e do Metrô e transbordamento do córrego Itaquera nas proximidades da av. Marechal Tito, zona leste.

O temporal durou três horas e meia e se concentrou nas regiões leste e central. O volume médio de chuva na capital paulista foi de 20,1 mm (um milímetro equivale a um litro de água por 1 m²). Anteontem, havia sido de 10,8 mm, e, na última sexta-feira, de 16,6 mm.

Os córregos Aricanduva e Ipiranga chegaram perto do limite. A Defesa Civil registrou 27 quedas de árvore. O Metrô teve que interromper a circulação de trens entre as estações Tatuapé e Carrão, na linha 3-vermelha, das 15h30 às 16h24. A queda de um raio provocou a desenergização dos trilhos.

No sistema da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos, houve falta de energia na subestação do Pari, bloqueando o trecho entre as estações Brás e Luz durante quase uma hora. Um trem ficou parado e os passageiros tiveram que ser retirados.

Segundo dados do CGE (Centro de Gerenciamento de Emergências), Bom Retiro, Sé e Ipiranga foram os bairros onde mais choveu – 64,6 mm, 50 mm e 47 mm.

No acesso à estação Luz do Metrô, na rua Brigadeiro Tobias, a água atingiu meio metro de altura e deu lucro a cinco ambulantes, contratados por Elienai Nogueira dos Santos, 21, comerciante da região.

Pela terceira vez no ano, Santos ‘emprestou’ carrinhos de mão e de supermercado para que eles transportassem pessoas que não queriam molhar os pés. A propaganda dos serviços era: ‘Só R\$ 1 para não pegar doença de rato’.

Das 16h às 20h, já haviam levado mais de 200 pessoas à estação, um percurso de 15 metros. Metade da arrecadação ficaria com Santos, que contratou uma fiscal, Alessandra Hipólito, 21, para contar os passageiros. ‘Quando chove, meu comércio alaga. Assim eu consigo diminuir meu prejuízo’.

(Folha de S. Paulo, São Paulo, 19 mar. 2002. p. C4.)

Nessa terceira proposta, solicita-se que os alunos respondam às perguntas básicas da *notícia* (*o que, quando, quem, onde e por que*) antes da escrita desse gênero. Em seguida, são apresentadas para a autoavaliação da produção as mesmas perguntas (*o que, quando, onde e quem*) para tais alunos certificarem-se de que suas respostas estão claras na *notícia* escrita, além de informá-los do uso de iniciais para nomes de menores de 18 anos e da necessidade do emprego de linguagem objetiva, sem opiniões.

A análise realizada permite-nos sintetizar os aspectos contemplados em *Construindo Consciências: Português*, no que se refere ao tratamento dado à *notícia*, da seguinte forma:

- Identificação da FUNÇÃO DA MANCHETE;
- Identificação da FUNÇÃO DO SUBTÍTULO;
- Identificação do *LEAD*;
- Identificação do CORPO do texto;
- Identificação da AUTORIA e da FUNÇÃO DOS DEPOIMENTOS;
- Identificação de uma palavra que explicita a OPINIÃO DO JORNALISTA.

Essa síntese de nossa análise revela-nos que, na coleção didática *Construindo Consciências: Português*, focaliza-se, prioritariamente, a estrutura composicional da *notícia*, isto é, dá-se ênfase aos aspectos formais e também linguísticos envolvidos na construção desse gênero, mostrando-se para os alunos, ou pelos menos sinalizando, que esses aspectos atendem a determinados propósitos, cumprem funções específicas. Consideramos positivo esse tratamento dado à estrutura formal da *notícia*, uma vez que, quase sempre, ele vem acompanhado de discussões sobre a função dessa estrutura para a composição do referido gênero. Contudo, fica nítido que seus aspectos funcionais e discursivos – possíveis leitores, objetivo da *notícia*, jornalista responsável pela *notícia*, suporte, o jornal/empresa, etc. – não recebem, nesse livro didático, o mesmo tratamento dispensado aos seus aspectos linguísticos e formais, o que, certamente, não significa a inadequação das questões propostas. Em outras palavras, verificamos que, nessa coleção, inicia-se um trabalho de exploração do gênero a partir de suas propriedades linguísticas e estruturais, mas pouco se avança no que diz respeito ao seu funcionamento discursivo, centra-se mais na produção do que na recepção da *notícia* pelos leitores, deixando-se explícita uma lacuna no trabalho proposto, haja vista que a leitura da *notícia* é o objetivo da seção na qual ela está incluída.

3.3 Análise do livro didático *Trabalhando com a Linguagem* (TCL)

O livro didático *Trabalhando com a Linguagem* organiza-se em oito unidades voltadas para gêneros textuais e temas motivadores. Na Unidade 8 do volume destinado à 5ª série, focaliza-se *O Mundo da Informação*, ou seja, o domínio jornalístico (MARCUSCHI, 2002), apresentando-se para leitura gêneros pertencentes a esse domínio e dando atenção especial ao que os autores da obra se referem como “matéria-prima do jornal” (TCL, 5ª série, p. 138) – a *notícia*.

A unidade é inaugurada pela seção *Pretexto*, a qual consideramos relevante destacar, visto que, em uma das quatro questões propostas nessa seção, cuja finalidade é levar os alunos a mobilizarem seus conhecimentos prévios sobre o assunto em pauta, os autores de *Trabalhando com a Linguagem*, ao questionarem os alunos sobre as utilidades do jornal (fornar piso de automóvel, embrulhar mercadorias diversas, fazer bandeirinhas de festa junina, etc. são algumas das utilidades do jornal sugeridas por esse livro didático), afirmam que ele constitui “uma das principais fontes de informação e formação para os cidadãos” (TCL, 5ª série, p. 134). Tal afirmativa toca num ponto interessante referente ao chamado *Mundo da Informação*, isto é, deixa entrever que o jornal, além de veicular informações, e essa não representa apenas mais uma de suas funções, como pode parecer aos leitores do livro didático em análise, busca formar opiniões, posto que, por meio dos gêneros que suporta, dissemina ideias, valores, pontos de vista, defende ou refuta visões de mundo, etc. (LAGE, 1979).

Em *Encontro com o texto*, são apresentados para leitura uma fotolegenda, um classificado, um mapa meteorológico e uma *notícia*, propondo-se, em seguida, na seção *Faz sentido*, atividades para estudo e exploração dos textos lidos. Considerando que todo o material textual apresentado para leitura consta numa mesma seção, bem como as atividades que a ele se dedicam (14 perguntas), destacamos, para análise, a *notícia* e as seis perguntas que tratam desse gênero.

A *notícia* trazida por esse livro didático, intitulada *Etíopes se assustam com chuva de peixes*, foi veiculada pelo Correio da Paraíba, em 01/06/2000. A distância temporal entre a data de publicação dessa *notícia* e o período em que essa obra chega às escolas (2008) revela que a atualidade da *notícia* não foi alvo de atenção dos autores de TCL. Essa obra apresenta a versão *on line* da *notícia* publicada:

Respostas da atividade proposta em *Você tece o texto*, notícia de jornal, p. 143.

Título →

Lide →
A notícia curta, trazendo praticamente só o lide.

TEXTO IV

Etiópes se assustam com chuva de peixes

Etiópiã (AE) — Trabalhadores rurais flagelados pela seca no sul da Etiópiã foram surpreendidos por uma inusitada chuva de peixes, disse um jornal local ontem. A rara chuva fez com que milhões de peixes despencassem do céu, alguns mortos e outros ainda se debatendo, criando pânico entre os agricultores mais religiosos.

Saloto Sodoro, especialista em peixes na região, atribuiu o fenômeno às fortes tempestades formadas no oceano Índico que “sugaram” os peixes antes de derrubá-los sobre os incautos fazendeiros. O sul da Etiópiã enfrenta há dois anos uma seca que, segundo equipes humanitárias, ameaça a vida de oito milhões de pessoas.

Correio da Paraíba, 1º jun. 2000. Versão on-line.

(TCL, 5ª série, p. 136)

Na primeira pergunta, os autores de *Trabalhando com a Linguagem* informam aos alunos que eles acabaram de ler alguns gêneros textuais presentes na composição do jornal. Entendemos que o emprego da nomenclatura *gêneros textuais* é relevante não só para nós pesquisadores que nos debruçamos sobre esse assunto, mas também para os leitores e usuários desse livro didático, professores e alunos, na medida em que há uma clara referência aos pressupostos teóricos assumidos pelos autores, isto é, fica nítida a tentativa desses autores de efetivar uma proposta calcada nas teorias que tratam dos gêneros.

Nessa pergunta, são listados alguns gêneros e solicita-se que os alunos escolham aqueles nomes que “melhor se aplicam a cada gênero apresentado” (TCL, 5ª série, p. 137) na seção anterior, ou seja, espera-se que eles identifiquem e nomeiem os gêneros expostos para leitura – item 06: Identificação do gênero *notícia*. Importa dizer que a expressão “melhor se aplicam” causa-nos e pode também causar aos leitores desse livro didático certo estranhamento, como se houvesse mais de uma resposta possível e os alunos tivessem que escolher qual a mais correta. Apesar disso, consideramos oportuna essa pergunta, uma vez que ela, como primeira questão a ser respondida, pode ter caráter diagnóstico, objetivando avaliar quais conhecimentos prévios os alunos têm sobre os gêneros abordados, sua capacidade de reconhecê-los e nomeá-los. Trata-se, aqui, de uma tarefa em que são válidos todos os conhecimentos sobre os gêneros listados, tanto aqueles conhecimentos de natureza linguística quanto aqueles que dizem respeito aos aspectos discursivos dos gêneros, seja para reconhecer aqueles solicitados ou para excluir os demais.

Na segunda pergunta, os alunos são questionados sobre qual o assunto de cada um dos textos lidos. No caso específico da *notícia*, acreditamos, tendo por base Lustosa (1996) e Dalmaso e Silveira (2003), que os assuntos nela tratados relacionam-se ao tipo de *notícia* veiculada pelos jornais, ou por um jornal numa determinada seção, até mesmo de modo determinante. Em outras palavras, salientamos que, pela temática em pauta, os leitores criam expectativas, levantam hipóteses e mobilizam seus conhecimentos prévios sobre o tipo de *notícia*, sobre o jornal (suporte), sobre o jornal/empresa (instituição), sobre os destinatários dessa *notícia* e sobre o tratamento dado aos fatos, à informação, o que, para os referidos autores, possibilita-nos distinguir um jornal do outro.

Pontuamos ainda que essa pergunta relaciona-se, em certa medida, às informações trazidas pelo *lead*, haja vista que a leitura do primeiro parágrafo da *notícia* permite-nos dizer, em linhas gerais, sobre o que o texto trata – trabalhadores rurais (*quem*) foram surpreendidos por uma inusitada chuva de peixes (*o quê*), na Etiópia (*onde*). É oportuno mencionar também, como postula van Dijk (2002), que o *lead* é uma categoria de suma importância para a construção da estrutura temática do texto, já que revela, de forma compacta, as principais informações veiculadas pela *notícia*.

Avaliamos que compreender qual o assunto abordado na *notícia* é tão legítimo quanto necessário à sua leitura, pois, buscando entender e dizer sobre o que o texto trata, os alunos podem refletir sobre quais fatos são noticiados e por que viraram *notícia* numa dada sociedade. O item contemplado é o item 01: Assunto tratado na *notícia*.

Na terceira pergunta, focaliza-se o tipo de linguagem empregado em cada um dos gêneros que figuram na seção anterior: “Que tipo de linguagem apresenta cada texto: linguagem escrita, linguagem mista?” (TCL, 5ª série, p. 137). Considerando que os livros didáticos analisados são exemplares de Livros do Professor, nos quais podem ser localizadas as respostas para as atividades propostas, constatamos como sugestão de resposta para essa pergunta a afirmativa de que a *notícia* é um gênero que apresenta linguagem escrita. Ora, nessa obra, temos uma *notícia* que foi recortada de um jornal e colada nesse livro didático, de modo tal que os alunos só encontrarão linguagem escrita, e, conseqüentemente, responderão que, na *notícia*, o tipo de linguagem presente é a linguagem escrita. Todavia, sabemos que, não raras vezes, a foto é quase um braço da *notícia*, tamanho é seu valor para entendimento dessa, e, ainda que a coleção faça referência apenas ao exemplar de *notícia* do qual ela se utiliza para sua composição, consideramos, se não errônea, ao menos equivocada essa terceira pergunta, visto que objetiva levar os alunos a perceberem uma característica do gênero que,

na prática, não se realiza. Essa pergunta trata do item 16: Tipo de linguagem empregada na *notícia*: escrita ou mista (verbovisual).

A quarta e a quinta perguntas aparecem justapostas, e, nelas, os alunos são questionados sobre o(s) objetivo(s) do texto lido e sobre o tipo de leitor que possivelmente leria a *notícia*. Tendo em vista que esta pesquisa sustenta-se nos fundamentos teóricos de Bakhtin (1992), para quem os gêneros são formas linguísticas que respondem a diferentes finalidades, isto é, se prestam a objetivos específicos, junto aos seus destinatários e de acordo com as esferas que os deram origem, consideramos as perguntas descritas de extrema valia para a leitura do gênero em foco.

Convém pontuar, buscando compreender as perguntas trazidas por *Trabalhando com a Linguagem* como um bloco conectado e não como perguntas isoladas, que o objetivo da *notícia* e os leitores aos quais ela se destina são características diretamente atreladas à temática do gênero, característica abordada na segunda pergunta, em que os alunos devem responder qual o assunto tratado na *notícia* lida. Isso porque, pelo assunto da *notícia*, é possível prever os leitores que, provavelmente, por ela se interessariam e o(s) objetivo(s) aos quais ela pretende alcançar. Desse modo, pelo relato de fatos que o leitor tem em mãos, somado, certamente, às demais características do gênero, o leitor pode reconhecer os objetivos dessa *notícia*, bem como compreender quais possíveis leitores ela pretende capturar.

Vale dizer que, nesta pesquisa, damos ressonância às orientações de Marcuschi (2002), segundo o qual os gêneros se “caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2002, p. 20). Além disso, fundamentados nos teóricos cujos trabalhos se voltam para os gêneros no contexto escolar, tais como Schneuwly (2004a) e Schneuwly e Dolz (2004), defendemos que saber com precisão os objetivos que o autor, por meio do uso de um determinado gênero, intenciona ver cumpridos junto aos seus interlocutores significa considerar as condições de produção e recepção desse gênero, a situação de comunicação na qual os sujeitos produtor e leitor estão envolvidos, isto é, significa entender os gêneros como modos de agir discursivamente em situações determinadas. Nesse sentido, constatamos que os autores da coleção *Trabalhando com a Linguagem* conseguem efetivar, na quarta e na quinta perguntas, uma proposta de ensino focada nos aspectos funcionais e discursivos do gênero *notícia*.

Sobre essas duas perguntas, uma ressalva precisa ser pontuada: solicita-se que o(s) objetivo(s) e o tipo de leitor sejam identificados nos textos lidos, ou seja, na própria *notícia*, como se fosse possível localizar uma resposta que está pronta, colada ao texto. Contudo, a

pertinência das questões está justamente no fato de elas se descolarem do texto, material concreto, e se lançarem para fora dele, para seus processos de produção e recepção. Sob essa ótica, ressaltamos que as respostas para as referidas perguntas podem ser dadas a partir da leitura da *notícia* apresentada e não nela identificada. Os itens contemplados são: item 02 – Objetivo da *notícia* – na quarta pergunta e item 03 – Leitores aos quais se destina a *notícia* – na quinta pergunta.

Na sexta pergunta focada em *Etíopes se assustam com a chuva de peixes*, após a informação de que a referida *notícia* relata um acontecimento inusitado ocorrido na Etiópia, questiona-se: “Por que esse acontecimento foi inusitado?” (TCL, 5ª série, p. 137).

Autores como Lage (1979) cujos estudos pretendem promover uma caracterização da *notícia de jornal*, tanto no que respeita às suas configurações linguísticas e formais quanto ao seu funcionamento sociodiscursivo, entendem que nem tudo é *notícia*, ou seja, parece haver consenso de que para virar *notícia* os fatos, além de recentes ou atuais, precisam, por algum motivo, atrair a atenção de muitos leitores. Isso não é novidade se pensarmos o jornal como produto que precisa ser vendido, precisa ser lido, e, ao mesmo tempo, como instituição que precisa se manter.

Nessa perspectiva, é lícito salientar que, quando, nesse livro didático, informa-se que a *notícia* apresentada trouxe um fato inusitado, diz-se, exatamente, que esse fato virou *notícia* por ser inusitado, fazendo notar *o porquê* de tal fato ter virado *notícia* – item 04: Razão pela qual o fato virou *notícia*. Perguntas dessa natureza são relevantes na medida em que apontam para a seleção de informações, para os critérios que orientam essa seleção, para os ditames sobre o que deve ou não ser noticiado, para quais informações são de interesse público e quais podem ser descartadas.

O objetivo dessa sexta pergunta é levar os alunos à percepção, à reflexão e à conclusão de que o fato relatado virou *notícia* por ser incomum, improvável, e, por isso mesmo, ser alvo de interesse dos leitores. Para Lage (1979), o *ineditismo* de um fato, sua probabilidade ou improbabilidade, é um forte critério para esse fato virar ou não *notícia*. Lembremos ainda de que não se trata de qualquer chuva, não é uma chuva forte ou mais um avassalador fenômeno da natureza. A estranheza, por assim dizer, está no fato de que é uma chuva de peixes que causou pânico aos agricultores religiosos, um fato não só inusitado, mas inusitado porque quase bíblico, posto que peixes são enviados do céu em forma de chuva para matar a fome de trabalhadores flagelados da Etiópia.

Finalizada a seção *Faz sentido*, há outra *notícia* em *Arte e manha da linguagem*, e, embora na metodologia por nós desenhada deixemos explícito que o foco de nossa atenção

são as atividades contidas na seção destinada ao trabalho com a leitura, tomamos essa última como uma extensão da primeira seção e consideramos legítimo analisá-la. Isso porque, ainda que o objetivo da seção *Arte e manha da linguagem* seja a exploração da linguagem jornalística, interessa a esta pesquisa o estudo do gênero *notícia* promovido pelas coleções analisadas, e, assim sendo, seria ingênuo ignorarmos essa curta seção.

Para os autores de *Trabalhando com a Linguagem*, “conhecer bem as características da linguagem de cada gênero de texto publicado em jornal consiste numa maneira de se preparar melhor para lê-los e produzi-los quando desejar ou necessitar” (TCL, 5ª série, p. 138). Essa afirmação remete-nos aos postulados de Bakhtin (1992) acerca do *estilo* dos gêneros, o que corresponde às escolhas linguísticas feitas pelo autor do texto e ao tipo de linguagem utilizado. Esse mesmo autor pontua que há gêneros mais abertos ao estilo individual e outros, como podemos citar a *notícia*, menos propícios a variações ou a manifestações particulares de seus autores.

Antecedendo a essa *notícia*, há uma orientação para que os alunos leiam-na atentos à linguagem empregada, já que esse é o alvo da seção. *Jovem constrói moradia própria* é o título da *notícia* publicada em 04/06/2000 – mesmo ano de publicação da primeira *notícia* apresentada nesse livro didático –, pelo jornal *O Popular* (Goiânia/Goiás) e trazida por *Trabalhando com a Linguagem*:

que fizeram.

Sobretítulo → Ex-meninos de rua trabalham em regime de mutirão e aguardam doações de material e dinheiro

Título → **Jovem constrói moradia própria**

Linha fina/Olho → *Projeto é erguer 50 casas, em período de 5 anos*
Beneficiados vão pagar prestação equivalente a 20% do salário mínimo

Assinatura/
Nome da redatora → **Nara Shyntia**
Editoria de Reportagens Especiais

Lide → Com uma enxada na mão e vários sonhos na cabeça, dez jovens, com idade entre 17 e 25 anos, começaram a trabalhar ontem, em ritmo de mutirão, na primeira etapa do Projeto João-de-barro. Trata-se de um plano de moradia que prevê a construção de 50 casas, em Goiânia, num período de 5 anos, para ex-meninos e ex-meninas de rua, para que tenham onde morar quando se desligarem das casas-lares.

Corpo → Cada casa será erguida numa área de 200 metros quadrados, no Setor Vale dos Sonhos, na saída para Anápolis, terá 49 metros quadrados, com sala, cozinha, dois quartos, banheiro e área de serviço. Quando estiverem com reboco interno, chapisco externo e contrapiso prontos, os garotos já poderão se mudar para suas residências.

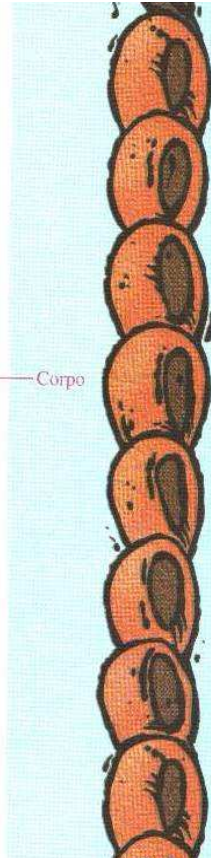
Os jovens vão construir as moradias orientados por um mestre-de-obras. As funções serão distribuídas entre eles conforme a capacidade individual. Até o término das primeiras dez residências, vão trabalhar aos sábados, domingos e feriados. O grupo se submeteu a um período de aprendizado, que durou oito domingos, participando de um mutirão para construção de 120 casas para familiares carentes em Guapó.

Nesse primeiro momento, as casas serão construídas a partir de doações, em forma de material de construção ou de dinheiro. Por enquanto, o trabalho dos adolescentes será capinar e preparar os lotes para os alicerces, já que ainda não há material para levantar as paredes. O grupo também está aberto a pessoas com mais de 14 anos que queiram ajudar com a força de trabalho, participando do mutirão.

O Projeto João-de-barro foi criado pela Associação Caminhos de Vida, com base no programa internacional Habitat para a humanidade, presente em 58 países e há dez anos no Brasil, que tem como propósito construir moradias para famílias carentes. Os jovens terão de pagar prestação mensal de 20% do salário mínimo (atualmente R\$ 30,20) até a quitação total do orçamento — em torno de R\$ 5 mil por casa —, que poderá se dar em 15 anos ou menos.

O valor pago vai para a Associação Caminhos de Vida, onde, ao longo de 5 anos, será construído um fundo rotativo. O intuito é dar continuidade à edificação de mais casas, além das 40 que restam para completar o projeto até 2005, para que outros adolescentes sejam beneficiados no futuro.

*O Popular, Goiânia/Goiás, 4 jun. 2000.
Versão on-line.*



(TCL, 5ª série, p. 138-139)

Nesse livro didático, além da instrução para leitura, são propostas duas perguntas sobre essa *notícia*. Na primeira pergunta, é listada uma série de informações, cabendo aos alunos marcarem aquelas que estão corretas:

2. Determine quais características relacionadas abaixo são frequentes na linguagem das notícias:
- título curto e destacado
 - título longo e sem destaque
 - informações detalhadas, com preocupação de aprofundamento
 - informações breves, com resumo dos fatos principais
 - muitos comentários e opiniões pessoais do produtor do texto
 - poucos julgamentos ou interpretações de caráter pessoal do produtor do texto
 - pronomes e verbos na 1ª pessoa
 - pronomes e verbos em 3ª pessoa
 - respeito às regras da norma-padrão
 - descuido quanto às regras da norma-padrão
 - vocabulário de difícil compreensão para o leitor
 - vocabulário bem selecionado e acessível ao leitor

(TCL, 5ª série, p. 139)

É necessário salientar que, do início da Unidade em foco até a seção *Arte e manha da linguagem*, não constam quaisquer informações sobre o que os alunos são questionados nessa pergunta, aliás, a única pergunta que se refere ao tipo de linguagem da *notícia* nos pareceu equivocada por sugerir como resposta a afirmativa de que esse gênero é composto por linguagem escrita e não mista. Dito de outro modo, para resolução dessa pergunta, os alunos deverão contar com os esclarecimentos dados pelo professor, já que não há no livro didático analisado comentários a esse respeito.

Ressaltamos que, embora estejam bem claras para o professor quais as alternativas corretas, isto é, quais, ali, são consideradas características da linguagem das *notícias*, e ainda que não seja intenção desta pesquisa destituir o professor de sua função de mediar as relações entre os alunos e o objeto de estudo, não podemos ignorar o fato de que, nessa coleção, focaliza-se a linguagem, mas, ao mesmo tempo, não é proposto um estudo acerca dessa linguagem, esperando, talvez, que o professor o faça. Isso pode significar um problema, não por deixar o estudo da linguagem da *notícia* a cargo do professor, mas por deixar transparecer uma concepção de *língua* como código, como estrutura rígida e amalgamada, na medida em que não parece relevante aos autores de *Trabalhando com a Linguagem* que os alunos conheçam uma linguagem que foi, de certa forma, cristalizada porque “funciona” na interação.

No que diz respeito mais precisamente às características listadas como corretas nessa pergunta, é oportuno dizer que algumas alternativas – a) título curto e destacado, d) informações breves, com resumo dos fatos principais, h) pronomes e verbos em 3ª pessoa, m) vocabulário bem selecionado e acessível ao leitor – contemplam o item 15 – Emprego de linguagem objetiva (uso de 3ª pessoa) –, já que tratam da brevidade com que as informações são relatadas na *notícia*. A alternativa “f” – poucos julgamentos ou interpretações de caráter pessoal do produtor do texto – diz respeito ao item 17 – Escolhas lexicais que sinalizam a(s) posição(ões) do jornalista –, ou seja, refere-se às marcas linguísticas que denotam o posicionamento assumido pelo jornalista frente ao fato. Interessante mencionar que, nessa alternativa, diz-se *poucos* julgamentos ou interpretações por parte do autor da *notícia* e não ausência de julgamentos, deixando explícita a recusa à ideia de imparcialidade que acompanha esse gênero. Já a alternativa “i” – respeito às regras da norma-padrão – contempla o item 19 – Variedade linguística empregada na *notícia*.

A segunda pergunta não tem a *notícia* como gênero de partida, visto que solicita que os alunos selecionem duas *notícias* e tentem identificar as características expostas na pergunta anterior. Assim sendo, consideramos que os itens contemplados nessa pergunta correspondem

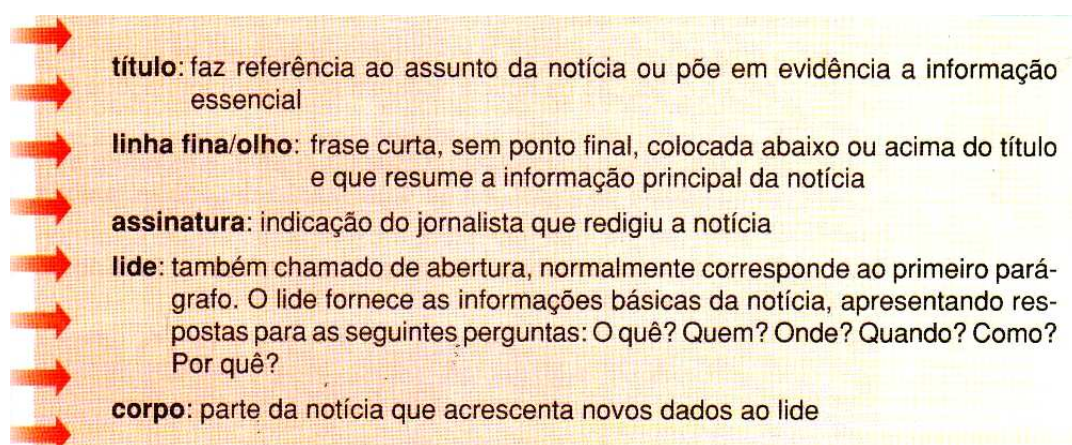
exatamente àqueles já assinalados na primeira pergunta: item 15 – Emprego de linguagem objetiva (uso de 3ª pessoa); item 17 – Escolhas lexicais que sinalizam a(s) posição(ões) do jornalista; item 19 – Variedade linguística empregada na *notícia*.

Numa ênfase aos estudos de Bazerman (2006), pontuamos que o reconhecimento de um gênero vai muito além de suas características linguísticas e formais, ou seja, os gêneros são modos de agir reconhecidos pela ação que praticam ou executam, daí afirmarmos que caracterizar a *notícia*, como é solicitado nessa segunda pergunta, implica considerar seu caráter funcional/discursivo dentro de uma sociedade organizada, num espaço em que esse gênero torna-se legítimo pelas funções que cumpre ou desempenha.

Nessa linha de discussão, importa destacar que, nas laterais das duas *notícias* apresentadas por *Trabalhando com a Linguagem*, há indicações para o professor da estrutura composicional do gênero – na primeira, são indicados título e lide, já na segunda, são marcados título, linha fina/olho, assinatura/nome da redatora, lide, corpo. À luz de autores como Bakhtin (1992) e Lage (2006), afirmamos que não restam dúvidas de que a composição da *notícia*, como também dos demais gêneros, resulta de uma combinação, uma perfeita fusão de aspectos linguísticos e formais e aspectos funcionais e discursivos. Todavia, argumentamos que alcançar o ponto de equilíbrio no tratamento dado a esses ou aqueles aspectos é tarefa da qual os autores de livros didáticos não podem se furtar, sob pena de proporem aos gêneros uma abordagem tão ou mais classificatória, prescritiva e taxonômica do que aquela que, no século passado, foi dada à gramática.

Estendendo a análise exposta e na busca por uma visão panorâmica do trabalho proposto a partir da *notícia*, percorremos as demais seções da Unidade 8. Em *Leitura das linhas e das entrelinhas*, observamos a menção feita às estratégias que facilitam a atividade de leitura e aos objetivos norteadores da leitura, dentre os quais destacamos a afirmação de que manter-se bem informado é o objetivo precípua do leitor de *notícias*. *Rede de idéias* trata da função do jornalismo, apresentando para discussão questões como o tipo de *notícia* pelo qual os alunos e seus familiares se interessam, o que pensam sobre a qualidade dos jornais municipais, estaduais e nacionais que conhecem e quais as contribuições (ou não) do jornalismo para a sociedade. Embora nosso foco de análise seja, prioritariamente, as atividades escritas trazidas para exploração da *notícia* em estudo, é válido esclarecer que as atividades orais sugeridas nessa seção complementam de forma positiva o trabalho realizado na seção de leitura, pois abrem caminho para o debate em torno dos muitos fatores imbricados na construção da *notícia* – jornalista, jornal suporte da *notícia*, jornal/empresa, jornal veículo formador de opinião, *notícia* como mercadoria, etc.

A produção de texto é sugerida na seção *Você tece o texto*, na qual constatamos uma proposta de produção oral – locução de noticiário – e uma proposta de produção escrita da *notícia de jornal*. Na primeira proposta, há instruções para a realização do trabalho e dicas para a apresentação oral (fala fluente, pronúncia clara das palavras, ênfase nas informações principais, etc.). Somente no momento da produção escrita é apresentada uma definição para a *notícia* – “relato de um fato atual importante ou interessante para um grupo de leitores ou para a sociedade de maneira geral” (TCL, 5ª série, p. 143) –, seguida de uma referência à estrutura característica desse gênero:



(TCL, 5ª série, p. 143)

Após as orientações sobre a estrutura da *notícia*, solicita-se que os alunos voltem às *notícias* lidas nas seções anteriores e identifiquem os elementos mencionados. Desse modo, fica claro que as indicações as quais nos referimos apresentadas nas laterais das duas *notícias* nada mais são do que respostas a essa atividade. Pede-se, em seguida, a produção, em dupla, de uma *notícia*, lembrando-se aos alunos que para que o fato vire *notícia* ele deve despertar o interesse dos leitores. São ainda fornecidas orientações sobre o planejamento, a execução e a revisão do texto, chamando-se a atenção dos alunos para a importância de os fatos merecerem ser comunicados, bem como para o objetivo, o leitor, a linguagem e a estrutura da *notícia*.

Merecem destaque a ficha de autoavaliação da *notícia* e os critérios de avaliação da *notícia* propostos em *Trabalhando com a Linguagem*:

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DA NOTÍCIA

- Escolhemos um fato atrativo para noticiar?
- Colocamos os elementos característicos da estrutura da notícia como título e lide?
- Demos um título chamativo e apropriado?
- Na nossa notícia, o lide traz respostas para as seis perguntas básicas (ou parte delas)?
- Organizamos bem as idéias nos parágrafos?
- Usamos uma linguagem objetiva e compreensível?

(TCL, 5ª série, p. 144)

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA NOTÍCIA

- Adequação ao gênero textual (notícia)
- Informatividade (relevância e atualidade do fato noticiado e das informações selecionadas)
- Coerência (unidade de sentido, organização)
- Coesão (ligação entre palavras, frases e parágrafos)
- Linguagem (clareza, objetividade, vocabulário, desempenho gramatical)

(TCL, 5ª série, p. 145)

Sem estendermo-nos em demasiado na análise dessa seção, pontuamos que uma leitura atenta da ficha de autoavaliação da *notícia* e dos critérios de avaliação da *notícia* citados revelou-nos uma grande ênfase na estrutura formal e na linguagem empregadas na construção desse gênero, não levando em conta que a produção é apenas uma face do processo que se completa na circulação e na recepção do texto. Defendemos que a *notícia* cumpre ou não seus objetivos quando atinge os leitores, quando sai da redação do jornal em direção ao público, pois, do contrário, dentro das redações ou engavetada em alguma das repartições do jornal, ela é apenas um papel, que só fará sentido no ato da leitura, quando alcançar a outra face do processo: a recepção do texto, característica que jamais pode escapar aos autores de livros didáticos.

Ao final da unidade, em *Colecionando informações*, propõe-se um roteiro para a observação pelos alunos de alguns jornais, no que se refere aos seus locais de circulação, à sua apresentação (formato) e ao seu conteúdo. Por último, é apresentada a primeira página da Folha de S. Paulo com indicações de foto, legenda, remissão às páginas, índice, endereço eletrônico, prestação de serviço, logotipo do jornal, edição/cabeçalho, sobretítulo, chamadas, etc., além de indicações de leitura para os professores e alunos.

Podemos assim resumir a proposta de ensino de leitura apresentada em *Trabalhando com a Linguagem*, no que tange aos aspectos enfocados nas atividades relativas às *notícias* verificadas nesse livro didático:

- Identificação do GÊNERO;
- Reconhecimento do ASSUNTO tratado na *notícia*;
- Identificação do tipo de LINGUAGEM (escrita ou mista);
- Identificação do OBJETIVO da *notícia*;
- Identificação do LEITOR alvo da *notícia*;
- Entendimento do porquê de o FATO TER VIRADO NOTÍCIA.
- Reconhecimento do emprego de LINGUAGEM objetiva;
- Reconhecimento de marcas linguísticas que expressam a OPINIÃO DO JORNALISTA;
- Identificação da VARIEDADE LINGUÍSTICA empregada na *notícia*.

Constatamos, em *Trabalhando com a Linguagem*, o empenho dos autores dessa obra em efetivar uma proposta de ensino centrada nos gêneros, nesse caso, na *notícia*. Dizemos isso porque o trabalho proposto nas diversas seções não perde de vista o objetivo de promover o estudo desse gênero, ou seja, as seções estão enlaçadas umas nas outras de forma que esse estudo não é interrompido, mas se estende ao longo da unidade, permitindo aos professores e alunos uma melhor compreensão das atividades propostas.

Verificamos ainda que, nesse livro didático, há esforço em abarcar a linguagem característica da *notícia* e o seu funcionamento discursivo. Todavia, é oportuno ressaltar que, em *Trabalhando com a Linguagem*, nas atividades de leitura apresentadas para o estudo da *notícia*, não se propõe um estudo da estrutura formal desse gênero. Esse, por sua vez, é proposto apenas na seção dedicada à produção de texto. Essa constatação é importante na medida em que, nesta pesquisa, tomamos os gêneros, tal qual Bakhtin (1992), como caracterizados por conteúdo temático, construção composicional e estilo, ou seja, defendemos que o trabalho com a leitura da *notícia* não pode ignorar nenhuma dessas características.

3.4 Análise do livro didático *Tudo é Linguagem* (TL)

Tudo é Linguagem é um livro didático organizado em torno dos gêneros textuais e estruturado em unidades que abordam gêneros de diferentes tipologias: narrar, relatar, expor, argumentar e instruir ou prescrever. No volume destinado à 5ª série, a Unidade 6 dedica-se ao *Contar... relatar*, focalizando, segundo afirmam as autoras da obra, a *reportagem* e a *notícia*, tipos de narrativas que recebem o nome de relato.

Logo nas primeiras páginas da Unidade 6, encontramos uma definição de *reportagem* como “um texto jornalístico informativo que trata de um assunto com profundidade maior que a notícia” (TL, 5ª série, p. 147), ou seja, já de início, *reportagem* e *notícia* são tomadas como gêneros distintos. Em seguida, verificamos a afirmação de que, para propiciar e garantir uma leitura mais detalhada da *reportagem*, foram selecionadas duas partes, uma *notícia* e alguns depoimentos, afirmação que nos possibilitou inferir que, nesse caso, a *notícia* é entendida como uma parte da *reportagem*. Verificamos, nas atividades apresentadas nesse livro didático, o uso intercambiável dos termos *notícia* e *reportagem*, e, se em alguns momentos somos capazes de distinguir a *notícia* como o trecho extraído da *reportagem*, em outros esses termos se confundem e não conseguimos saber com precisão a qual dos gêneros as autoras se referem.

Conforme LAGE (2006), é válida uma distinção entre *reportagem* e *notícia*. Segundo esse autor, “a reportagem não cuida da cobertura de um fato singular ou de uma série de fatos, mas do levantamento de um assunto ou do relato de um episódio complexo, de acordo com o ângulo preestabelecido” (LAGE, 2006, p. 54). Nessa perspectiva, entendemos que são produzidas, por exemplo, notícias sobre o novo aumento dos combustíveis e publicadas reportagens sobre a crise econômica no Brasil. Esclarece o autor que a pauta, ou o projeto de texto, também marca a distinção entre *notícia* e *reportagem*: para a primeira, “as pautas são apenas indicações de fatos programados, da continuação (suíte) de eventos já ocorridos e dos quais se espera desdobramento” (LAGE, 2006, p. 55). Já para a segunda, as pautas sinalizam como os assuntos serão abordados, tendo em vista que esses constituem matéria-prima abundante e não precisam, necessariamente, ser atualizados por um determinado acontecimento. Acrescenta o autor que a *reportagem* permite um estilo diferente daquele exigido pela *notícia*, isto é, admite-se uma linguagem mais livre, em que o repórter pode, por exemplo, fazer uma narração em primeira pessoa. Com base na distinção de *notícia* e *reportagem* apresentada pelo referido autor, optamos por desconsiderar as atividades contidas nessa unidade.

No volume da 6ª série, em que são priorizados os gêneros da ordem do relatar, a Unidade 6 dedica-se ao estudo da *notícia*, a qual merece destaque por revelar não só o empenho das autoras da coleção em se apropriarem das teorias linguísticas recentes, mas por demonstrar a tentativa dessas de dar aos gêneros o lugar de *objeto de ensino*. Essa afirmação baseia-se no fato de que, nesse espaço didático, *Notícia* é o título da unidade, isto é, esse gênero é o eixo central do trabalho que ali é proposto. Ademais, nessa obra, assume-se uma posição teórica e deixa-se claro para educadores e educandos qual proposta de ensino de língua vigora nos dias atuais – o ensino de língua centrado nos gêneros.

A unidade é inaugurada por um pequeno texto no qual é pontuada a função primordial da *notícia*: “*informar*, o mais rápido possível e com a maior clareza, os fatos ocorridos, utilizando os mais diferentes veículos de informação: rádio, tevê, jornal, etc.” (TL, 6ª série, p. 175), função perseguida pelos profissionais do jornalismo. *Notícia*, em *Tudo é Linguagem*, constitui um gênero cada vez mais relevante no mundo da informação, definida como “um texto em que se relata um fato realmente acontecido” (TL, 6ª série, p. 175), sendo caracterizado por seu *imediatismo* – “o registro e a transmissão devem ser feitos o mais próximo possível do momento em que os fatos acontecem” (TL, 6ª série, p. 175). Em resumo, a *notícia* é entendida e apresentada aos professores e alunos leitores desse livro didático como um relato de um fato real e recente por meio de um texto cuja função é informar.

Esse pequeno texto introdutório da unidade é válido para além da ativação dos conhecimentos prévios pelos alunos, haja vista que, junto a esses leitores, essas primeiras informações podem fomentar discussões sobre que outras funções tem a *notícia* além de informar. Essas informações podem ainda suscitar reflexões e debates sobre o porquê de um fato virar *notícia* (imediatismo) e sobre a *teoria do espelho* – Miotto (2003), Dalmaso e Silveira (2003) –, visto que o livro didático analisado traz a afirmação de que a *notícia* relata um fato real, pontuação que, no mínimo, deve ser considerada num contexto de leitura de *notícias*.

A primeira página da Folha de S. Paulo é apresentada aos alunos, dando relevo à hora da edição, ao nome do diretor da redação e à data do jornal. Ressaltamos que o jornal exposto é de 14/09/2004, ou seja, em se tratando de um livro didático, é uma data relativamente recente. Convém destacar que as informações seguintes tratam da construção e da linguagem da primeira página do jornal, acompanhadas de algumas orientações para os professores: dizem as autoras que, nessa unidade, as atividades de interpretação são simultâneas ao estudo da construção e da linguagem dos textos, tendo em vista que à leitura e à interpretação da *notícia* é fundamental a compreensão de sua estrutura e de sua linguagem.

São apresentadas aos alunos as formas verbais empregadas nos títulos das *notícias* identificadas na primeira página do referido jornal, sendo posta em evidência a intenção do uso do presente do indicativo: “criar no leitor a impressão de proximidade entre o momento em que os fatos ocorreram e o momento de leitura” (TL, 6ª série, p. 177). São destacados também, nesse início da unidade, a importância da data de publicação do jornal para a localização no tempo dos fatos informados, o horário de conclusão da edição de um jornal, o diretor responsável pelas informações divulgadas e a veracidade como uma característica da qual a *notícia* não pode abrir mão – reitera-se que os fatos relatados numa *notícia* são fatos reais.


Constatamos algumas propostas de atividades orais a partir da primeira página da Folha de S. Paulo trazida na abertura da Unidade focalizada, nas quais é dito para os alunos que a primeira página deve atrair a atenção dos leitores. Os alunos são questionados sobre quais *notícias* desse jornal seriam selecionadas por leitores interessados em fatos do esporte, da economia, da ciência, etc., sendo também indagados sobre quais recursos de linguagem visual foram utilizados na construção dessa primeira página.

Há duas atividades orais que despertaram nosso interesse por se direcionarem para o mesmo ponto: na primeira, recorta-se uma das fotos da primeira página e solicita-se que os alunos respondam o que lhes chamou atenção na foto exposta, bem como *o que, com quem, onde, quando e por que* o fato retratado na foto estaria acontecendo; na segunda, é reproduzida a legenda que acompanha a foto anteriormente citada, e, novamente, pede-se respostas para as perguntas *o que, com quem, como, onde, quando e por que/para que* o fato está acontecendo. Em seguida, afirma-se que o primeiro parágrafo da *notícia* fornece respostas para as referidas seis questões.

Entendemos que a exploração da primeira página do jornal, como já mencionamos, contribui para a compreensão dos alunos de que a *notícia* é veiculada por um (ou mais) suporte(s) que possui(em) características próprias, não só no que diz respeito à linguagem, mas também no que tange às relações que por meio dele se estabelecem. Nessa perspectiva, as fotos e as legendas que aparecem no jornal e não somente em sua primeira página devem ser focalizadas no contexto escolar, já que também são elementos que buscam capturar leitores para a compra desse produto – lembremos que figurar nas capas de jornais é sinônimo de privilégio, de destaque, de importância da informação, do fato. Contudo, verificamos que a identificação das respostas para as já citadas perguntas – *o que, com quem, onde, etc.* – é o limite para a exploração da foto e da legenda apresentadas, num descaso a elementos que não são desprezíveis, mas que contribuem para a composição do jornal tal qual ele é.

Quatro notícias ocupam as páginas de *Tudo é Linguagem*, entre elas nos detivemos a duas: “Batman” invade Palácio de Buckingham e Área de mil campos de futebol é desmatada no Pará. A primeira notícia foi publicada no jornal cuja primeira página foi exposta nesse livro didático – Folha de S. Paulo, 14/09/2004. Na coleção *Tudo é Linguagem*, mostra-se, primeiramente, o texto recortado do jornal e, em seguida, a notícia é reproduzida em letras maiores para facilitar sua leitura, colocando-se em evidência para professores e alunos as respostas para as perguntas *quem, quando, como, onde, o quê e por quê*:

<p>Quem? Um homem.</p>	<p style="text-align: center;">HOMEM-MORCEGO OU HOMEM-ARANHA?</p> <h2 style="text-align: center;">“Batman” invade Palácio de Buckingham</h2> <p style="text-align: center;"><i>Ato foi em protesto a decisões judiciais contra pais divorciados; “é embaraçoso”, diz chefe de polícia</i></p> <p style="text-align: right;"><small>Nicolas Asfour/France Presse</small></p> <p>DAREDAÇÃO</p> <p>Um homem fantasiado de Batman conseguiu ontem driblar a segurança do Palácio de Buckingham, residência da família real britânica em Londres, e pendurar uma faixa em uma de suas sacadas frontais, em protesto contra restrições judiciais ao direito de pais divorciados de verem seus filhos.</p> <p>Militante do grupo Pais pela Justiça, o pintor Jason Hatch, 33, passou cinco horas e meia na sacada, a dez metros de altura, mostrando os músculos, acenando e dando socos no ar, até ser retirado de lá e detido por policiais.</p> <p>Posta perto da sacada em que a família real aparece em solenidades, a faixa dizia: “Superpais do Pais pela Justiça lutando pelo seu direito de ver seus filhos”.</p> <p>Para atrair os guardas, um grupo de militantes fez uma “operação distração” em frente ao palácio, enquanto Hatch escalava o edifício. Um deles, vestido de Robin, chegou a ser preso.</p> <p>Segundo um porta-voz de Buckingham, nenhum membro da família estava no palácio ontem. A rainha Elizabeth 2ª está em férias no castelo de Balmoral, na Escócia.</p> <p>“Se um punhado de pais de família é capaz de fazer isso, será como um simples passeio para os terroristas”, ironizou John Ison, um dos manifestantes.</p> <p>O comissário de polícia, John Stevens, classificou o episódio de “embaraçoso” e afirmou ter pedido um “relatório completo” sobre o ocorrido.</p> <p style="text-align: right;"><small>Com agências internacionais</small></p>
<p>Quando? Ontem.</p>	
<p>Como? Driblando a segurança.</p>	
<p>Onde? No Palácio de Buckingham.</p>	
<p>O quê? Pendurou uma faixa.</p>	
<p>Por quê? Em protesto contra restrições ao direito de pais divorciados verem seus filhos.</p>	



Policiais falam com Jason Hatch, vestido de Batman, no Palácio de Buckingham, em Londres

HOMEM-MORCEGO OU HOMEM-ARANHA?

“Batman” invade Palácio de Buckingham

Ato foi em protesto a decisões judiciais contra pais divorciados; “é embaraçoso”, diz chefe de polícia

Da redação

Um homem fantasiado de Batman conseguiu ontem driblar a segurança do Palácio de Buckingham, residência da família real britânica em Londres, e pendurar uma faixa em uma de suas sacadas frontais, em protesto contra restrições judiciais ao direito de pais divorciados de verem seus filhos.

Militante do grupo Pais pela Justiça, o pintor Jason Hatch, 33, passou cinco horas e meia na sacada, a dez metros de altura, mostrando os músculos, acenando e dando socos no ar, até ser retirado de lá e detido por policiais.

Posta perto da sacada em que a família real aparece em solenidades, a faixa dizia: “Superpais do Pais pela Justiça lutando pelo seu direito de ver seus filhos”.

Para atrair os guardas, um grupo de militantes fez uma “operação distração” em frente ao palácio, enquanto Hatch escalava o edifício. Um deles, vestido de Robin, chegou a ser preso.

Segundo um porta-voz de Buckingham, nenhum membro da família estava no palácio ontem. A rainha Elizabeth 2ª está em férias no castelo de Balmoral, na Escócia.

“Se um punhado de pais de família é capaz de fazer isso, será como um simples passeio para os terroristas”, ironizou John Ison, um dos manifestantes.

O comissário de polícia, John Stevens, classificou o episódio de “embaraçoso” e afirmou ter pedido um “relatório completo” sobre o ocorrido.

Folha de S.Paulo, 14 set. 2004, p. A11

(TL, 6ª série, p. 179-180)

Há uma questão para ser resolvida pelos alunos, e, nessa, solicita-se que o quadro apresentado seja copiado no caderno com vistas a ser completado com as informações que ampliam aquelas relatadas no primeiro parágrafo da *notícia*:

Copiem o quadro seguinte em seu caderno e completem-no ampliando as informações dadas no primeiro parágrafo da notícia 1.

Informações do primeiro parágrafo	Informações complementares
Quem? Um homem.	XX
O quê? Pendurou uma faixa.	XX
Quando? Ontem.	XX
Como? Driblando a segurança.	XX
Onde? No Palácio de Buckingham.	XX
Por quê? Em protesto contra restrições ao direito de pais divorciados verem seus filhos.	XX

(TL, 6ª série, p. 180)

Observamos que são destacadas as informações contidas no *lead*, embora essa nomenclatura não faça parte da pergunta descrita. Na verdade, as respostas solicitadas aos alunos tratam do que Lage (2006) denomina de *documentação*, isto é, um complemento do lide que objetiva detalhá-lo, especificá-lo, dar novas informações sobre o fato relatado. Essa pergunta contempla os itens 10 – Identificação do *lead* – e 12 – Identificação do corpo do texto –, haja vista que, apesar de voltar-se para o *corpo* do texto, as informações presentes no *lead* são, aqui, destacadas, sendo inadequado não incluir esse dado no QUADRO 4 – Aspectos analisados no tratamento dado à *notícia* nos cinco livros didáticos selecionados (seção 3.1; p. 82).

A segunda *notícia* apresentada nesse livro didático vem precedida de informações relativas à composição desse gênero, mais precisamente à sua estrutura formal: foto com legenda, título, olho da *notícia* e *lead*. Nessa ocasião, as autoras da obra pontuam que esses elementos têm por finalidade atrair a atenção dos leitores e conduzir a leitura da *notícia*, informação não verificada quando foto e legenda são alvo de discussão em *Tudo é Linguagem*. Além disso, há definições para *olho da notícia* – “trecho escrito em destaque, que complementa as informações dadas no título da matéria” e *lead* – “primeiro parágrafo da notícia, com o resumo dos fatos relatados” (TL, 6ª série, p. 180), terminologia que também não é percebida até neste momento.

Área de mil campos de futebol é desmatada no Pará, veiculada pelo jornal O Estado de S. Paulo, em 28/08/2004, é a segunda *notícia* trazida pelo livro didático analisado:

Diagrama de análise da notícia "Área de mil campos de futebol é desmatada no Pará" do jornal O Estado de S. Paulo, 28 de agosto de 2004.

Olho da notícia: A22 - O ESTADO DE S. PAULO

Autor: Carlos Mendes

Título da notícia: Área de mil campos de futebol é desmatada no Pará

Lead da notícia: **B**ELÉM - Uma área de floresta de mil hectares, do mesmo tamanho de mil campos de futebol, foi devastada por madeireiros de Anapu, no sudoeste do Pará. Os fiscais do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), durante operação que contou com o apoio do Grupo Tático da Polícia Militar de Altamira, apreendeu 34 motosserras, encontrando no local 54 trabalhadores, entre eles duas mulheres.

Foto e legenda:  Responsável também pode ser indiciado por trabalho escravo

Autor da foto: Miguel Oliveira, da agência O Estado do Tapajós

Conteúdo da notícia:

GERAL
AMBIENTE
SÁBADO, 28 DE AGOSTO

Área de mil campos de futebol é desmatada no Pará
Miguel Oliveira/O Estado do Tapajós

Ibama apreendeu 34 motosserras e prendeu 54 trabalhadores, mas busca responsável pelos crimes
CARLOS MENDES
Especial para o Estado

Além do crime ambiental, a polícia poderá indiciar o responsável pelo desmatamento pela prática de trabalho escravo. Os policiais constataram que os trabalhadores estavam em condições precárias de sobrevivência, dormiam em barracos de lona, bebiam água de um igarapé e, para se alimentar, precisavam caçar animais silvestres.

O chefe do escritório do Ibama em Altamira, Elielson Soares, disse que a derrubada ilegal da mata ocorreu a 70 km de Anapu, dentro de um projeto de desenvolvimento sustentável ainda em fase de implantação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) e que vai beneficiar cerca de 600 famílias de agricultores.

Mas a área foi invadida e ocupada por madeireiros que hoje brigam na Justiça Federal para continuar explorando espécies nobres, como ipê, jatobá, acapu e mogno. Enquanto a questão não for resolvida, o projeto está suspenso por determinação do juiz da Vara Federal de Marabá, Francisco de Assis Garcéz Júnior.

Demora - Aos policiais e agentes do governo, os trabalhadores encontrados no local do desmatamento disseram terem sido contratados por um homem de prenome Bira, residente em Altamira, para derrubar a floresta e transformar a área em pasto para o gado. Para dificultar o acesso da fiscalização, troncos de madeira foram atravessados numa estrada vicinal.

A missionária Dorothy Stang, líder do projeto de desenvolvimento sustentável de Anapu, criticou a demora do Incra e da Justiça em resolver o problema dos agricultores da região. "O povo quer trabalhar, mas os madeireiros não deixam e vivem fazendo ameaças, inclusive com pistoleiros. Eles querem a terra somente para derrubar a floresta e ganhar muito dinheiro."

No 'Guinness' Brasil é 1.º desmatado
A nova edição do Guinness, que chega em novembro, vai dar ao Brasil como o país com o maior desmatamento em áreas desmatadas, segundo o Guinness. País perdeu no século 20 uma área de floresta equivalente ao Serpente de matas entre 1900 e 2000, de 22.264 mil km².

A China, segundo o Guinness, é o país que mata mais árvores. Nos anos 90, o plantio atingiu 18 milhões de árvores, o que é equivalente ao Brasil. O livro mestre dos Estados Unidos com o maior desmatamento em emissão de gás de carbono (CO2).

O Estado de S. Paulo, 28 ago. 2004, p. A22.

AMBIENTE

Área de mil campos de futebol é desmatada no Pará

Ibama apreendeu 34 motosserras e prendeu 54 trabalhadores, mas busca responsável pelos cortes

Carlos Mendes – Especial para o Estado

BELÉM — Uma área de floresta de mil hectares, do mesmo tamanho de mil campos de futebol, foi devastada por madeireiros de Anapu, no sudoeste do Pará. Os fiscais do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), durante operação que contou com o apoio do Grupo Tático da Polícia Militar de Altamira, apreendeu 34 motosserras, encontrando no local 54 trabalhadores, entre eles duas mulheres.

Além do crime ambiental, a polícia poderá indiciar o responsável pelo desmatamento pela prática de trabalho escravo. Os policiais constataram que os trabalhadores estavam em condições precárias de sobrevivência, dormiam em barracos de lona, bebiam água de um igarapé e, para se alimentar, precisavam caçar animais silvestres.

O chefe do escritório do Ibama em Altamira, Elielson Soares, disse que a derrubada ilegal da mata ocorreu a 70 km de Anapu, dentro de um projeto de desenvolvimento sustentável ainda em fase de implantação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e que vai beneficiar cerca de 600 famílias de agricultores.

Mas a área foi invadida e ocupada por madeireiros que hoje brigam na Justiça Federal para continuar explorando espécies nobres, como ipê, jatobá, acapu e mogno. Enquanto a questão não for resolvida, o projeto está suspenso por determinação do juiz da Vara Federal de Marabá, Francisco de Assis Garcez Júnior.

Demora — Aos policiais e agentes do governo, os trabalhadores encontrados no local do desmatamento disseram terem sido contratados por um homem de prenome Bira, residente em Altamira, para derrubar a floresta e transformar a área em pasto para o gado. Para dificultar o acesso da fiscalização, troncos de madeira foram atravessados numa estrada vicinal.

A missionária Dorothy Stang, líder do projeto de desenvolvimento sustentável de Anapu, criticou a demora do Incra e da Justiça em resolver o problema dos agricultores da região. “O povo quer trabalhar, mas os madeireiros não deixam e vivem fazendo ameaças, inclusive com pistoleiros. Eles querem a terra somente para derrubar a floresta e ganhar muito dinheiro”.

MENDES, Carlos. Área de mil campos de futebol é desmatada no Pará.
In: *O Estado de S. Paulo*, 28 ago. 2004, p. A22.

(TL, 6ª série, p. 181-182)

Essa *notícia*, assim como a primeira, é recortada do jornal e colada no livro didático, para depois ser apresentada aos alunos numa outra formatação que melhor possibilite sua leitura. Essa opção das autoras de *Tudo é Linguagem* nos parece bastante coerente com uma proposta de trazer os gêneros de circulação social para o espaço do livro didático, já que é mantido o formato original da *notícia*, incluindo foto e legenda, o que permite aos leitores da coleção olharem o gênero como autêntico, legítimo, verdadeiramente publicado. Nessa perspectiva, seria uma incongruência com os objetivos desta pesquisa não esclarecermos que o contato com a *notícia* no próprio jornal é, de veras, relevante, todavia, é sabido que, num país historicamente marcado pelas desigualdades sociais como é o Brasil, o livro didático, não

raro, é o único recurso aos quais os alunos têm acesso como material de leitura e um dos poucos materiais pedagógicos gratuitamente distribuído.

Nessa *notícia* são destacados o olho, o *lead*, o autor, o título, a foto e a legenda e o autor da foto. São sugeridas, na seção *A construção e a linguagem da notícia*, seis perguntas, das quais colocamos em relevo a primeira delas, em que os alunos são questionados, tendo por base o título, o olho e o *lead* da *notícia*, sobre as respostas para as perguntas *o quê, quem, quando, onde e como*. Podemos afirmar que, nesse livro didático, há grande ênfase na estrutura composicional da *notícia*, em especial no *lead*, e não nas informações relatadas no *lead*, como, em princípio, pode parecer. Tal constatação apoia-se no fato de que basta a mera localização dessas informações, de modo que, se o conteúdo fosse relevante, não se deixaria escapar o porquê de, a todo momento, esses dados serem enfocados.

As informações localizadas e localizáveis no *lead* da primeira e da segunda *notícias* denotam justamente por que o fato virou *notícia*, isto é, no primeiro caso, o *onde* (no Palácio de Buckingham) está diretamente atrelado à importância da *notícia* lida, haja vista que não é qualquer segurança que foi burlada, mas a segurança da residência da família real britânica, fato que traz implicações políticas, uma vez que retrata a fragilidade não de um local domiciliar, mas de uma nação político e economicamente forte. Já no segundo caso, a *notícia* adquire um caráter de denúncia do *quê* é relatado – o desmatamento de uma área florestal –, podendo mesmo provocar a indignação da população brasileira, visto que as informações do *lead* colocam o país numa posição de desconforto, principalmente se considerarmos que em nenhum outro momento da história foi verificada tanta preocupação com o ambiente como existe na atualidade. Assim como na primeira *notícia*, o fato pode ter implicações políticas, pois, se ignoramos uma devastação como a que é relatada, um descaso como esse em relação à Amazônia, área mundialmente conhecida, pode significar até mesmo risco de invasão, de tomada de posse por estrangeiros. Mais uma vez, a pergunta feita aos alunos foi categorizada no item 10 – Identificação do *lead* – e, desse modo, revela-se ineficiente a abordagem das duas *notícias* apresentadas em *Tudo é Linguagem*.

Esclarecemos que, das outras cinco questões que tomam a *notícia* *Área de mil campos de futebol é desmatada no Pará* como gênero de partida, duas tratam da concordância verbal e três são direcionadas para o assunto tratado no texto, porém, são perguntas que não se voltam especificamente para o estudo da *notícia*, por isso não são discutidas nesta pesquisa.

A quantidade de *notícias* sugeridas para leitura – quatro –, na Unidade 6, bem como a diversidade dessas *notícias* e sua atualidade constituem ponto positivo de *Tudo é Linguagem* e condiz com a proposta de ensino defendida nessa obra. Chamamos diversidade porque há

duas *notícias* veiculadas por jornal impresso, uma *notícia* publicada em revista e uma *notícia* apresentada na internet em um jornal eletrônico. Dizemos atualidade porque todas as *notícias* foram publicadas em 2004, data relativamente próxima ao ano em que essa coleção chegou às escolas (2008).

De forma coerente com a metodologia descrita nesta pesquisa, as atividades propostas a partir da *notícia* publicada em revista não foram categorizadas no QUADRO 4 – Aspectos analisados no tratamento dado à *notícia* nos cinco livros didáticos selecionados (seção 3.1; p. 82) – por acreditarmos que o suporte revista difere, em muito, do suporte jornal. Todavia, não categorizá-las não quer dizer ignorá-las, sob pena de apresentarmos uma análise equivocada, principalmente pelos aspectos nelas abordados e observados.

A terceira *notícia* – *A selva como laboratório* – foi publicada na Revista Veja, em 04/08/2004:

Amazônia

A SELVA COMO LABORATÓRIO

Pesquisadores preparam queimada gigante para saber até que ponto a mata pode resistir

Uma área de floresta natural do tamanho de 121 campos de futebol se transformará em cinzas na semana que vem, no norte de Mato Grosso. E desta vez o fogo não será acendido pelos desmatadores, que, só no ano passado, terraram a floresta em mais de 117 000 pontos, segundo levantamento da Empresa Brasileira de Aгрpecultura. Cientistas de quatro instituições -- Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia, Centro de Pesquisa Woods Hole e universidades de Yale e Stanford, dos Estados Unidos -- começaram um experimento radical para saber até quando a floresta resistirá aos incêndios. Vão incendiar 100 hectares de mata na cidade de Querência para estudar o impacto das queimadas na vegetação, na fauna e na atmosfera. Enquanto a fogueira estiver ardendo e nos seis anos seguintes, três satélites que cruzam o céu de Mato Grosso registrarão imagens e coletarão dados como emissão de vapores de água e de gases como dióxido de carbono. Um deles, o poderoso Earth Observing 1, além de captar imagens equivalentes a

radiografias da floresta, pode medir a quantidade de água no solo e na cobertura florestal. Avôes também sobrevoadão a região recolhendo amostras do ar e, com sensores especiais, registrando as variações de temperatura, a composição das nuvens e os níveis de umidade. No solo, haverá outros sensores espalhados por diversos pontos. Câmeras fotográficas com detectores de movimento acompanharão o comportamento dos animais. "Teremos uma análise nunca feita, que pode permitir projeções sobre o futuro da floresta", explica o ecólogo americano Daniel Nepstad, que coordena o projeto.

O objetivo principal da experiência é entender o ritmo com que o fogo abre espaço para a savanização da Amazônia. Por isso, alguns trechos da área serão novamente queimados nos próximos anos, enquanto se observa a recuperação de uma parte. O processo reproduz, num laboratório a céu aberto, o que se vê nas frentes de desmatamento. Por isso a área escolhida é vizinha a pastagens e cultivos, facilitando a ação de espécies vegetais invasoras.

Nepstad é um especialista na simulação de fenômenos de grande impacto sobre a mata. Em 1999, com o biólogo brasileiro Paulo Moutinho, ele espalhou 6 000 painéis de plástico sobre 1 hectare de floresta, para estudar os efeitos da seca. Reproduzindo sob controle o efeito do El Niño, a experiência comprovou a extrema fragilidade do ecossistema. Com três anos de grandes secas, a floresta está pronta para arder inteira sob a ação de uma pequena fagulha.

O Projeto Cenários, como é chamada a nova pesquisa, ajudará a entender como a devastação pelo fogo interfere no regime de chuvas e acelera a degradação mesmo nas áreas livres das queimadas. O êxito do agronegócio na Região Centro-Oeste, por exemplo, depende da saúde da floresta. Com a redução da água na atmosfera, que resulta da transpiração da mata, as chuvas diminuem e os agricultores podem acumular prejuízos. ■

Leonardo Continho
Em Profundidade:
Amazônia em
www.veja.com.br



Nepstad: depois de simular a seca, experiência de campo para estudar a efeito das queimadas

148 4 de agosto de 2004 veja

Revista Veja.
São Paulo: Abril,
4 ago. 2004, p. 148.
Fotos: Sérgio Dutti e
Corbis.

Amazônia

A selva como laboratório

Pesquisadores preparam queimada gigante para saber até que ponto a mata pode resistir

Uma área de floresta natural do tamanho de 121 campos de futebol se transformará em cinzas na semana que vem, no norte de Mato Grosso. E desta vez o fogo não será aceso pelos desmatadores, que, só no ano passado, torraram a floresta em mais de 117 000 pontos, segundo levantamento da Empresa Brasileira de Agropecuária. Cientistas de quatro instituições — Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia, Centro de Pesquisa Woods Hole e universidades de Yale e Stanford, dos Estados Unidos — começarão um experimento radical para saber até quando a floresta resistirá aos incêndios. Vão incendiar 100 hectares de mata na cidade de Querência para estudar o impacto das queimadas na vegetação, na fauna e na atmosfera.

Enquanto a fogueira estiver ardendo e nos seis anos seguintes, três satélites que cruzam o céu de Mato Grosso registrarão imagens e coletarão dados como emissão de vapores de água e de gases como dióxido de carbono. Um deles, o poderoso Earth Observing 1, além de captar imagens equivalentes a radiografias da floresta, pode medir a quantidade de água no solo e na cobertura florestal. Aviões também sobrevoarão a região recolhendo amostras do ar e, com sensores especiais, registrando as variações de temperatura, a composição das nuvens e os níveis de luminosidade. No solo, haverá outros sensores espalhados por diversos pontos. Câmeras fotográficas com detectores de movimento acompanharão o comportamento dos animais. “Teremos uma análise nunca feita, que pode permitir projeções sobre o futuro da floresta”, explica o ecólogo americano Daniel Nepstad, que coordena o projeto.

O objetivo principal da experiência é entender o ritmo com que o fogo abre espaço para a savanização da Amazônia. Por isso, alguns trechos da área serão novamente queimados nos próximos anos, enquanto se observa a recuperação de uma parte. O processo reproduz, num laboratório a céu aberto, o que se vê nas frentes de desmatamento. Por isso a área escolhida é vizinha a pastagens e cultivos, facilitando a ação de espécies vegetais invasoras.

Nepstad é um especialista na simulação de fenômenos de grande impacto sobre a mata. Em 1999, com o biólogo brasileiro Paulo Moutinho, ele espalhou 6 000 painéis de plástico sobre 1 hectare de floresta, para estudar os efeitos da seca. Reproduzindo sob controle o efeito do El Niño, a experiência comprovou a extrema fragilidade do ecossistema. Com três anos de grandes secas, a floresta está pronta para arder inteira sob a ação de uma pequena fagulha.

O Projeto Cenários, como é chamada a nova pesquisa, ajudará a entender como a devastação pelo fogo interfere no regime de chuvas e acelera a degradação mesmo nas áreas livres das queimadas. O êxito do agronegócio na Região Centro-Oeste, por exemplo, depende da saúde da floresta. Com a redução da água na atmosfera, que resulta da transpiração da mata, as chuvas diminuem e os agricultores podem acumular prejuízos.

COUTINHO, Leonardo. A selva como laboratório. In: *Veja* São Paulo: Abril, 4 ago. 2004, p. 148

Há duas perguntas para a exploração da notícia *A selva como laboratório*. Na primeira pergunta, os alunos devem encontrar, nesse exemplar de notícia, informações como o nome da revista, data e a autoria da notícia, a autoria das fotos, etc., ao passo que, na segunda pergunta, solicita-se a identificação do título, do olho e das informações que compõem o lead.

A quarta notícia – *Clean up Day une mergulhadores para limpeza do fundo do mar* – foi retirada do site webventure.estadao.com.br/mergulho (acesso em 17/09/2004):

Prof/a: o objetivo da inserção da notícia na internet é contribuir para a ampliação da visão do gênero notícia em um outro suporte. A preocupação não é explorar a estrutura e a natureza do jornal eletrônico links interatividade. Se houver condições materiais e interesse, pode-se aprofundar essa abordagem

webventure.estadao.com.br

(TL, 6ª série, p. 185)

NOTÍCIAS E REPORTAGENS

Clean up Day une mergulhadores para limpeza do fundo do mar

por Cristina Degani 17/09/04 — 15h44

Introdução

No mês de setembro é comemorado o *Clean up Day*, que tem no dia 15 o marco de mobilização para o dia mundial da limpeza das praias. Há pelo menos 20 anos, nos fins de semana, milhares de pessoas no mundo todo se unem para a retirada de lixos do fundo do mar, encostas, costeiras, praias e pontos de mergulho em geral. Um trabalho de voluntários, mergulhadores ou não.

Assim, a comunidade do mergulho vai literalmente cair na água para trabalhar pela conservação dos mares e rios. A limpeza é feita pelos próprios mergulhadores através de imersões sucessivas, que voltam para a superfície com redes e utensílios próprios repletos de embalagens plásticas, garrafas pet, metais e vidros.

Para mobilizar ainda mais, escolas e operadoras de mergulho promovem gincanas de cata-lixo e todo o resultado do trabalho é pesado e contabilizado no ano seguinte, para estatística. Não chega a ser um evento nacional pois cada operadora tem seu grupo e ainda não houve uma mobilização de integração entre os pequenos grupos espalhados por todo o país. Mas a data mundial terá eventos em todo o Brasil. É o princípio do pense globalmente e aja localmente.

O lixo é caro — “O meio ambiente sofre demais com o lixo. As ações em grupo são importantes porque as pessoas trabalham para recolher o que alguém jogou no mar ou nas praias e acabam se educando e a outros também, para que o lixo não seja jogado no mar”, explica o instrutor de mergulho Cláudio Guardabassi. “O lixo é caro para nós, pois é sabido de sua reciclagem. Então, quando alguém lança mão deste recurso que poderia ser recuperado, significa que alguém também está perdendo dinheiro com isso.”

DEGANI, Cristina. *Clean up Day* une mergulhadores para limpeza do fundo do mar. In: webventure.estadao.com.br/mergulho. Acesso em 17 set. 2004.

(TL, 6ª série, p. 186)

Essa *notícia* também não teve suas atividades categorizadas no QUADRO 4 – Aspectos analisados no tratamento dado à *notícia* nos cinco livros didáticos selecionados (seção 3.1; p. 82) – por se tratar de atividades orais e não escritas. Entretanto, o tratamento dado a essa *notícia* não foi desprezado. Constatamos que ela divide a página com indicações de título, autoria, data, *lead*, ampliação das informações contidas no *lead* dessa *notícia*, etc., e é também sucedida por duas perguntas. Na primeira pergunta, os alunos devem responder às questões *o quê, quem, quando, onde, como e por quê*, e, na segunda, devem dar suas opiniões sobre o uso do termo em inglês *Clean up Day*. Ao final dessas atividades, há um quadro ou

um box em que a definição de *notícia* já exposta é retomada e reafirmam-se a importância e a função do título, do olho e do *lead* da *notícia*.

Schneuwly e Dolz (2004) postulam que uma proposta de ensino centrada nos gêneros só se justifica se o desenvolvimento da linguagem for o objetivo norteador de todo o trabalho realizado, abarcando os usos que os sujeitos fazem desses megainstrumentos para alcançarem determinados propósitos. Argumentam ainda em favor da ideia de que, desprezadas as condições de produção e recepção dos diferentes gêneros, esses têm também apagadas suas funções sociocomunicativas, tornando-se “*uma pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo*” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 76) (grifos do autor). Importa ressaltar que a análise dos dados coletados em *Tudo é Linguagem* demonstrou um verdadeiro apagamento da identidade da *notícia*, como se a forma linguística de que falam os autores supracitados pudesse, por si, definir o gênero, esse caracterizado, basicamente, como texto composto de estrutura e linguagem, ou seja, produto apenas, não processo.

No que tange ao conjunto de atividades apresentado nas demais seções, verificamos que, em *Outras linguagens*, a partir da exposição de um quadro – *Bureau de algodão em Nova Orleans* (1873) – do pintor Edgard Degas, no qual se encontra ao centro um homem lendo um jornal, são sugeridas algumas questões para a exploração dessa pintura e outras direcionadas para a utilidade da leitura do jornal, seguidas de *Um bom debate* sobre a importância de as pessoas terem acesso à informação na atualidade.

Em *Língua: usos e reflexão*, os verbos são o conteúdo gramatical focado, e, na proposição dos exercícios, as autoras fazem uso de trechos das *notícias* apresentadas, em que observamos dois tipos diferentes de perguntas ou duas abordagens distintas do conteúdo tratado. Percebemos que há uma mescla de questões referentes ao emprego dos verbos na *notícia* com outras questões em que esse gênero figura como pretexto para o estudo gramatical. Porém, fica nítido, até mesmo pelo subtítulo da seção, que é proposta a ampliação do estudo dos verbos e não a ampliação dos estudos da *notícia*.

Ainda nessa seção, as autoras de TL dedicam-se ao estudo do advérbio e da locução adverbial, retomando as informações contidas no primeiro parágrafo de duas *notícias* expostas na seção de leitura para exemplificarem as circunstâncias em que os fatos relatados ocorreram. Em face disso, é oportuno explicitarmos que, mesmo que haja algumas ressalvas quanto a determinadas atividades – maior ênfase dada aos tempos verbais do que aos efeitos de sentido por eles provocados na construção da *notícia*, por exemplo –, merece destaque a tentativa das autoras dessa coleção de transpor o abismo que, historicamente, colocou numa margem os estudos gramaticais e noutra os estudos de textos.

Sobre as tarefas de produção textual, constatamos que essas não formam uma seção compacta, mas se distribuem ao longo da unidade. Na primeira proposta, solicita-se que os alunos criem: a) um *olho* para a *notícia* apresentada; b) um título para outra *notícia*; c) um *lead* a partir de um dos títulos e olhos de *notícias* expostos; d) uma legenda para a foto.

O jornal falado é a segunda proposta de produção textual, na qual os alunos devem fazer, em duplas, o resumo da *notícia A selva como laboratório*, e, posteriormente, o de uma outra *notícia* por eles selecionada, para, então, apresentá-las sob a forma de jornal falado. Ressaltamos que esse livro didático traz orientações para a escrita do resumo e para a apresentação do jornal falado. A escrita individual de uma *notícia* para a composição de um jornal da classe é a terceira proposta de produção sugerida em *Tudo é Linguagem*, em que merecem destaque as seguintes instruções:

Prepare uma notícia com todas as partes que você estudou: manchete, olho, *lead*, corpo do texto com as informações complementares e o fechamento.

Não esquecer:

- a) da objetividade da linguagem;
- b) de evitar frases longas, pois isso dificulta a agilidade da leitura;
- c) de atrair o leitor com uma manchete que possa despertar interesse.

(TL, 6ª série, p. 203)

O exemplo retrata com clareza muito mais do que a concepção de *notícia* assumida em *Tudo é Linguagem*, revela a concepção de *gêneros* norteadora da proposta de ensino dessa coleção, uma concepção na qual, de modo equivocado, a noção de *estabilidade* supera e mesmo se sobrepõe ao que Bakhtin (1992) trata como *relativamente* estável. Os aspectos estruturais e linguísticos caracterizadores dos gêneros, sob a ótica das autoras de *Tudo é Linguagem*, fazem sucumbir os aspectos históricos, sociais, discursivos, etc. que possibilitam aos gêneros se cristalizarem como formas de “agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). A unidade é encerrada com algumas curiosidades sobre o surgimento da imprensa e o aparecimento do jornal, acompanhadas de sugestões de leitura.

Os itens abordados nesse livro didático, quanto às atividades destinadas ao estudo das duas *notícias* cujo tratamento analisamos, podem ser assim resumidos:

- Identificação do *LEAD*;
- Identificação do *CORPO* do texto.

Por meio da análise realizada, observamos em *Tudo é Linguagem* uma proposta de ensino de língua que avança, em alguns pontos, e permanece estagnada em outros. A variedade de *notícias* que encontramos nesse livro didático é um dos pontos positivos dessa obra, já que isso permite aos alunos a compreensão de que se trata de um gênero que pode ser publicado em jornais, revistas, veiculado pela internet (jornal *on line*), pelo rádio, etc. Outro ponto positivo dessa obra diz respeito à sua organização, em que verificamos um entrelaçamento das seções que facilita o entendimento dos professores e dos alunos sobre o que é estudado. Nesse sentido, o trabalho com a leitura, com a produção de texto, com os conhecimentos linguísticos, etc. não é estanque, é progressivo e situa os leitores desse livro didático na unidade. Também merece destaque a relativa atualidade das *notícias* apresentadas.

A limitação do trabalho efetivado nesse livro didático está justamente no aprisionamento das atividades apresentadas à estrutura formal da *notícia*. Não é considerado, nesse livro didático, o funcionamento discursivo da *notícia* que a configura como ela é, ou seja, são postos de lado ou mesmo ignorados os objetivos desse gênero, os leitores aos quais ele se destina, sua pretensa imparcialidade, etc. A *notícia* é apresentada aos alunos como quem desmonta um jogo de quebra-cabeça cujas peças não voltam a formar figura alguma, já que ela é desconstruída aos olhos dos alunos, mas não é refeita. Nessa perspectiva, são oferecidas aos alunos peças avulsas de um grande quebra-cabeça, esquecendo-se de que apresentamos às pessoas com o jogo completo para que elas mesmas e/ou com auxílio de outras montem e leiam a figura formada. Ignora-se, nessa obra, que o quebra-cabeça é apenas um conjunto de peças que precisa ser montado para fazer sentido.

3.5 Análise do livro didático *Projeto Araribá: Português (PA)*

Projeto Araribá: Português, livro didático organizado a partir de tipologias textuais, ou, como pontuado no Manual do Professor, por agrupamentos de textos com características comuns – narrativo, descritivo, argumentativo, prescritivo, expositivo, conversacionais – traz o gênero *notícia* na Unidade 2 do volume destinado à 6ª série. Embora *O tempo no texto narrativo*, título dessa Unidade, seja o foco de estudo anunciado nesse livro didático, não nos pareceu o fio condutor de todo o trabalho proposto, mas apenas de algumas seções, aliás, verificamos que, nessa unidade, as seções não parecem convergir para um eixo principal, a não ser as de leitura e produção de texto. A *notícia* é explorada na seção que trata da leitura, naquela dedicada à produção textual e no *Projeto em equipe* trazido ao final da unidade, mas

não é abordada nas demais seções, de tal modo que uma visão ampla da unidade revela a frouxidão, ou até inexistência, de nós que enlacem as diversas seções.

A Unidade é iniciada com a apresentação de duas telas de Monet seguidas de algumas atividades para observação dessas telas com vistas a proporcionar aos professores e alunos uma reflexão sobre a passagem do tempo. A seção *Leitura* traz, em espaços diferentes desse livro didático, o Texto A e o Texto B acompanhados de uma série de atividades. *Homem ao mar*, de Domingos Pellegrini, é uma história de aventura apresentada como Texto A, seguida de atividades de *Estudo do texto*, dando relevo ao tempo no texto narrativo, alvo dessa unidade. Para a produção textual, as autoras solicitam a escrita de uma história de aventura, em consonância com o texto lido, passando, em seguida, ao *Estudo da Língua*, em que percebemos uma ruptura da unidade para promover o estudo dos *pronomes*, conteúdo gramatical abordado.

No segundo espaço dedicado ao *Estudo do texto*, identificamos, como Texto B, a versão *on line* da notícia *Pais tiram filho da boca de crocodilo*, publicada na Folha de S. Paulo, em 16/07/1996 (acesso em 07/10/2005):

Texto B

Família de brasileiros passeava em parque quando o filho de 7 anos caiu no pântano e foi atacado pelo animal

Pais tiram filho da boca de crocodilo

PATRICIA DECIA
de Nova York

O garoto Alexandre Teixeira, 7, foi resgatado de dentro da boca de um crocodilo por seus pais, sábado, no Parque Nacional de Everglades, em Miami (EUA). A família passeava de bicicleta em uma trilha do parque, quando Alexandre caiu da sua e foi parar dentro do canal.

O animal, de três metros de comprimento, abocanhou o tórax do garoto, de ombro a ombro, quebrando duas costelas e provocando um início de hemorragia. Alexandre está se recuperando num hospital infantil de Miami.

“Meu marido se jogou no canal e conseguiu manter a boca do crocodilo aberta, impedindo que ele mergulhasse com o menino. Eu pulei logo em seguida. Não sabia o que fazer e acabei enfiando a mão na boca do crocodilo. Então, ele soltou meu filho”, conta Maria Odete Teixeira, 35.

O animal chegou a morder a mão de Maria Odete, provocando ferimentos. “A sorte é que ele não tem dentes afiados. O principal problema é a pressão (das mandíbulas), mas não tive nenhuma fratura.”

De férias nos Estados Unidos desde 4 de julho, a família Teixeira já havia enfrentado o furacão Bertha, na ilha de Saint Thomas.

Luta com o crocodilo

Hélio Teixeira, 46, professor de economia na USP, sua mulher, Maria Odete, e os fi-



Crocodilos no Parque Nacional de Everglades, local do acidente com o menino Alexandre. Orlando, Flórida, EUA.

lhos Otávio, 3, Alexandre, 7, e Clodine, 13, resolveram visitar o parque de Everglades baseados em sugestão de roteiros turísticos. “Nós entramos no parque a pé. Havia um tour de ônibus às 15h, mas ainda eram 14h10. Resolvemos alugar bicicletas ali mesmo. De repente, após dez metros de trilha, tudo aconteceu. Não sabíamos que já havia crocodilos tão perto da entrada”, afirmou Maria Odete.

Segundo ela, Clodine foi a primeira a avistar o animal, gritando para o irmão sair do canal. Alexandre teria escorregado pela segunda vez e foi atacado pelo crocodilo.

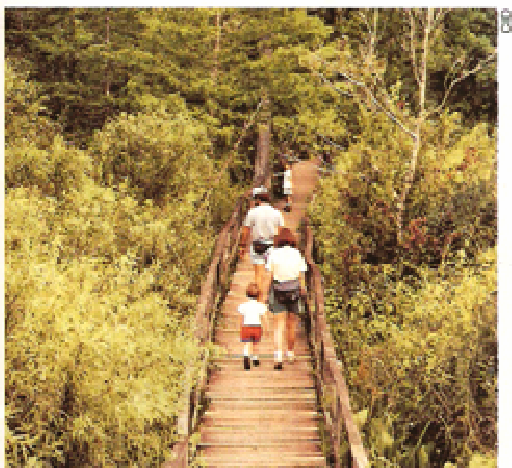
Hélio, que tem 1,90m e pesa mais de 100 quilos, segundo sua mulher, pulou no canal imediatamente e se atracou com o animal.

“A água batia na minha cintura, e não havia cerca de proteção. Não tenho a menor idéia se havia outros crocodilos por perto. Na hora, você não pensa nem vê nada, só em seu filho”, contou a mãe.

DAVE G. HOUSE/CORBIS STOCK PHOTOS

Alexandre recebeu os primeiros socorros dentro do parque. Cerca de 15 minutos depois, um helicóptero o transportou para o hospital.

O Everglades fica numa região de pântano, infestada por crocodilos. No mês passado, um



Parque Nacional de Everglades.

avião da Valujet caiu no pântano, deixando dezenas de mortos, entre eles dois brasileiros.

Estado de saúde

A médica responsável pelo tratamento de Alexandre Teixeira, Cathy Burnweit, do Miami Children's Hospital, disse por telefone que ele deve ter alta amanhã. Sua situação é estável e ele passa bem. "Hoje (ontem) pela manhã ele brincou com videogames, comeu e se comportou bem", disse ela.

Segundo Burnweit, o garoto sofreu lesões no pulmão, mas elas não devem causar danos permanentes. "Não sabemos se o pulmão foi atingido pelos dentes do crocodilo ou machucado pela pressão das costelas." Ela disse ainda que Alexandre está com um dreno no lado direito do peito, para ajudar a expelir ar e impurezas.

Colaborou Noelly Russo, da Reportagem Local

Folha de S.Paulo, São Paulo, quarta-feira, 16 jul. 1996. Disponível em: <<http://www1.uol.com.br/cgi-bin/bibliot/arquivo.fsp1996>>. Acesso em: 07 out. 2005.

(PA, 6ª série, p. 68-69)

Pela segunda vez – fato também detectado na coleção *Construindo Consciências: Português* –, observamos a apresentação de uma *notícia* publicada na década de 90, mais de dez anos atrás, numa demonstração de que a data em que ocorreu essa publicação não foi um dos critérios utilizados pelas autoras de *Projeto Araribá: Português* na seleção de um exemplar desse gênero que prima pela atualidade.

A *notícia* presente nesse livro didático sucede o *Guia de leitura*, no qual se encontram *Contexto e Estratégia*. Em *Contexto*, verificamos a etimologia da palavra *notícia*, a definição de *notícia* como “relato, geralmente curto, de fatos recentes ou atuais, para ser veiculado por um meio de comunicação, como jornal, revista, rádio, televisão” (PA, 6ª série, p. 67), considerações acerca da linguagem da *notícia* (frases curtas, vocabulário simples, verbos empregados, por exemplo), além de antecipações sobre o assunto tratado na *notícia* apresentada. Vale pontuar que, nessa definição de *notícia* – um breve relato de fatos atuais –, a *atualidade* é tomada como um dos princípios norteadores de sua composição, tal qual postula Lage (1979).

Uma orientação precede as quatro perguntas propostas para estudo da *notícia*, contidas em *Estratégia*, para serem respondidas após sua leitura: os alunos devem ler a *notícia* trazida por *Projeto Araribá: Português* atentos à organização do tempo e à seleção de informações. Essa instrução os direciona para a observação do tempo na *notícia*, em conformidade com o foco da Unidade 2 – *O tempo no texto narrativo*. Na primeira pergunta, os alunos são questionados sobre o modo como a sequência temporal foi organizada na *notícia* presente nesse livro didático, pondo em evidência o assunto tratado na referida unidade – o tempo linear e o tempo não linear de apresentação dos fatos no texto. O item aqui contemplado é o item 08 – Sequência temporal dos fatos.

Essa pergunta revela-se pertinente por, ainda que de forma indireta, reportar os alunos à construção da *notícia*, que, conforme atesta Lage (2006), não precisa obedecer à temporalidade dos fatos, visto que é possível romper com o tempo linear e escrever um relato no qual os fatos são organizados numa ordem de importância. Convém pontuar que, ao ser focalizada a organização das informações na *notícia*, não se questiona o porquê dessa organização, o porquê de o relato não ter mantido a sequência cronológica dos fatos, e, principalmente, qual a importância dessa disposição das informações para a construção do gênero, quais os efeitos dessa configuração para a leitura da *notícia*. Não se trata, nessa primeira pergunta, dos usos que os sujeitos fazem da língua, posto que não se problematiza os efeitos de sentido provocados pelo emprego de uma ordem linear e/ou não linear dos fatos na construção da *notícia*.

“Qual a intenção do texto: informar, divertir, defender uma idéia?” (PA, 6ª série, p. 67) é a segunda pergunta de exploração da *notícia* proposta em *Projeto Araribá: Português*. Nela, os autores do livro didático analisado conseguem se desprender da materialidade linguística do gênero e avançar para suas condições de produção e recepção, na medida em que objetivam levar os alunos à percepção e à compreensão de que a *notícia* é produzida e publicada num contexto específico com vistas a atingir propósitos determinados junto aos seus leitores. Vale dizer que os objetivos pretendidos pela *notícia* relacionam-se, diretamente, à temática ali tratada (o que é dito), aos seus destinatários (para quem é dito), e, conseqüentemente, à estrutura formal e à linguagem utilizadas (como é dito), numa fusão que nos permite entender o *gênero* como postulado por Bakhtin (1992) – formas linguísticas concretas caracterizadas por conteúdo temático, construção composicional e estilo.

À luz dos estudos de autores como Marcuschi (2002, 2006) e Schneuwly e Dolz (2004), acreditamos que propor um ensino de língua materna centrado nos gêneros é trabalhar com *formas* que realizam *funções*, é trazer para o espaço do livro didático e para as salas de

aula formas de agir discursivamente, sem jamais perder de vista que foi o alcance dos objetivos desejados pelos participantes da interação que possibilitou a estrutura formal se cristalizar. Sob essa ótica, reiteramos que, para a formação de leitores competentes, e, nesse caso, de leitores competentes de *notícias*, é de fundamental importância a compreensão do objetivo que essas pretendem cumprir, já que essa compreensão possibilitará aos leitores a *atitude responsiva ativa* de que fala Bakhtin (1992). Em contrapartida, isto é, se os leitores não reconhecem a finalidade da *notícia* lida, esses podem, facilmente, se engajar na *teoria do espelho*, acreditando que tal *notícia* intenciona, meramente, informar sobre fatos reais. Essa pergunta contempla o item 02 – Objetivo da *notícia*.

O *lead* é o alvo de discussão de um box que antecede a terceira pergunta, no qual encontramos a definição de *lead* como “o parágrafo inicial que apresenta uma síntese da matéria desenvolvida na notícia” (PA, 6ª série, p. 67) e que deve responder às perguntas *o quê, com quem, onde, quando, como e por quê*. Nesse box, os alunos são informados de que nem sempre o *lead* responde a todas as seis perguntas citadas, já que, em alguns casos, algumas delas não são importantes para o fato. Todavia, não há nesse livro didático explicações sobre a relevância das respostas trazidas pelo *lead* para a construção da *notícia*.

Logo após o box, solicita-se, nessa terceira pergunta, a identificação das informações que constam no *lead*: *quem, o quê, onde, quando, como e por quê*. Em seguida, na quarta pergunta, pede-se que o aluno “Transcreva no caderno o trecho da notícia que corresponde ao *lead*” (PA, 6ª série, p. 67). Assinalamos no item 10 – Identificação do *lead* – tanto a terceira quanto a quarta pergunta. Observamos que essas focalizam puramente a estrutura composicional desse gênero, ou seja, voltam-se para uma das características formais da *notícia* (*lead*), deixando escapar a finalidade das informações ali contidas para o funcionamento desse gênero. Essas duas perguntas parecem contrariar o que ponderam os autores que tratam do uso dos gêneros nas aulas de língua materna, segundo os quais *gênero* é ação, é língua em uso, em funcionamento, possuidor de uma forma relativamente estável que permite materializar o que é dizível, num formato ou numa configuração que melhor atenda aos propósitos desejados. Nessa perspectiva, defendemos que, nessas duas perguntas, os alunos devem simplesmente, numa apropriação do termo utilizado por Marcuschi (1996), *garimpar* a *notícia*, não sendo instigados a chegar às suas partes submersas (KOCH, 2002).

O fato relatado na *notícia* apresentada em *Projeto Araribá: Português* refere-se a uma criança de sete anos que foi retirada da boca de um crocodilo por seus pais, um fato ocorrido nos Estados Unidos com uma família de brasileiros que passeava de férias. Essas informações explicitadas no *lead* destacam-se na medida em que atraem os leitores para a leitura da

notícia, transportando-os para um contexto de aventura altamente sedutor. Entretanto, ao exigir dos alunos apenas a identificação e a transcrição dessas informações, mantém-se obscuro que são essas informações que tornaram o fato *notícia*.

Após a apresentação de *Pais tiram filho da boca de crocodilo, Projeto Araribá: Português* traz outro bloco de perguntas para estudo e exploração da *notícia*. Entendemos essas perguntas como uma continuação do *Estudo do texto*, por isso demos sequência na numeração das perguntas do primeiro grupo. Constatamos a presença de mais dois boxes iniciando esse segundo bloco de perguntas:

Manchete é o título de maior destaque ou impacto em uma notícia ou reportagem.

A notícia geralmente vem antecedida por um título que já antecipa o principal fato ocorrido. Para criar um título para uma notícia:

- anuncie a informação principal do fato;
- use um verbo que garanta impacto, preferencialmente no presente do indicativo;
- selecione apenas as palavras indispensáveis para a compreensão.

(PA, 6ª série, p.70)

Em um box, a *manchete* é definida como o título da *notícia*, e, no outro, afirma-se que esse título pretende anunciar o fato ocorrido, além de serem fornecidas algumas orientações sobre sua construção. Após os dois boxes, apresenta-se a quinta pergunta: “Você acha que o título da notícia atrai a curiosidade do leitor? Explique.” (PA, 6ª série, p. 70). Avaliamos que, nessa pergunta, além de direcionar a atenção dos alunos para um dos componentes estruturais da *notícia* – o título –, a obra avança ao apontar para o fato de o título atrair o leitor para a leitura da *notícia*.

Tendo em vista que essa pergunta aparece precedida pelos dois boxes citados, ela não foi entendida como avulsa, isolada ou desconexa, para a qual seria válida uma resposta pessoal; ao contrário, ela foi percebida como uma questão conectada a esses dois boxes, que objetiva possibilitar aos alunos uma reflexão sobre a função da manchete – item 09: Função da manchete. Com base em Lustosa (1996) e van Dijk (2002), enfatizamos a pertinência dessa

quinta pergunta, visto que, nessa, a estrutura composicional da *notícia* não é abordada com foco nela mesma, mas há clareza quanto à funcionalidade dessa marca linguística – manchete – para a construção do gênero: atrair os leitores para leitura da *notícia*.

Na sexta pergunta de *Estudo do texto*, pede-se que os alunos expliquem o subtítulo *Luta com o crocodilo*. Em princípio, essa pergunta foi entendida como direcionada para o assunto abordado na *notícia*, como se os alunos tivessem que explicar o que compreenderam do trecho que recebe esse subtítulo ou até mesmo o que compreenderam do próprio subtítulo. Contudo, a leitura da resposta sugerida no livro didático para essa pergunta nos permitiu constatar que o objetivo dessa é levar os alunos a perceberem que o trecho que recebe esse subtítulo é, na verdade, um detalhamento das informações contidas no *lead*, daí categorizarmos essa questão, baseados em Bonini (2002) e Lage (2006), no item 12, que trata da Identificação do corpo do texto.

Não podemos ignorar que, ainda que essa pergunta ponha em evidência informações importantes para a compreensão da *notícia*, sua formulação causou-nos uma dúvida que só foi sanada pela leitura da resposta apresentada no livro didático. Esse fato é preocupante não só por se tratar de ensino de Língua Portuguesa, mas por ser capaz de prejudicar o entendimento de professores e alunos sobre o que deve ser feito. Acreditamos que se a tarefa não é compreendida, provavelmente, também não é realizada.

“Se Alexandre fosse seu colega de classe e lhe contasse esse fato, você acreditaria, mesmo que não estivesse nos jornais?” (PA, 6ª série, p. 70) é a sétima pergunta proposta no livro didático analisado. Para um gênero cuja identidade é marcada pelo vínculo com a “realidade”, ou melhor dizendo, para um gênero que se firmou socialmente como relato do real, ainda que saibamos que *notícia* é relato e não fato (LUSTOSA, 1996), importa que as informações não só sejam verdadeiras, mas também, e principalmente, pareçam verdadeiras, sob pena de caírem no descrédito dos leitores (MIOTTO, 2003). Nesse sentido, essa pergunta aponta para o fato de as informações veiculadas na *notícia* parecerem verdadeiras aos olhos de seus destinatários, tocando o modo como o texto noticioso é construído, incluindo os melindres da linguagem jornalística e excluindo a possibilidade de a *notícia* ser vista como neutra, imparcial, já que ela precisa parecer verdadeira, mais que isso, precisa convencer seus leitores de sua veracidade.

Essa pergunta diz respeito ao item 14 – Suporte em que a *notícia* foi veiculada. Isso porque, ao final da pergunta, há uma referência direta ao jornal como suporte da *notícia* – “mesmo que não estivesse nos jornais?” (PA, 6ª série, p. 70) –, deixando entrever uma alusão à credibilidade do jornal/empresa. Nessa pergunta, as autoras desse livro didático remetem

seus destinatários – professores e alunos – à ideia quase consensual de que “se está no jornal é verdade”, ou ainda, “se foi publicado por meio de um veículo responsável como é o jornal – aqui suporte e empresa, ao mesmo tempo –, o fato só pode ser verdadeiro”, haja vista que se trata de uma instituição que responde por aquilo que publica. Fundem-se, nesse caso, suporte e instituição e tal fusão torna a *notícia* um texto confiável. Essa sétima pergunta revela-se bastante legítima para o estudo da *notícia* por direcionar-se para as condições de produção e recepção desse gênero.

A oitava e a nona perguntas foram consideradas complementares: “Em que data ela [a notícia] foi publicada?” e “Quando ocorreu o acidente com o garoto” (PA, 6ª série, p. 70). Ambas contemplam o item 05 – Atualidade da *notícia* (data de publicação). Fundamentados em Lage (1979), para quem a *atualidade* constitui um dos fatores que interferem na seleção dos fatos e na tomada de decisão quanto à possibilidade de esses fatos virarem ou não *notícia*, acreditamos que o objetivo dessas perguntas é levar os alunos a perceberem que há um intervalo de tempo bem pequeno entre o acontecimento do fato e sua publicação pelo jornal, já que o relato de um fato há muito tempo ocorrido tende a causar pouco impacto junto aos leitores da *notícia*.

É inegável que, nessas duas perguntas, há apenas a proposta de localização de informações explícitas na *notícia* apresentada nesse livro didático e inexistem qualquer sugestão de problematização dessas informações, de tal forma que uma discussão sobre a *atualidade* da e na *notícia* é relegada aos professores e toda relevância dessa discussão para a compreensão do gênero se perde se os professores não se dispuserem a fazê-la.

Na décima pergunta, os alunos são questionados sobre em qual parágrafo se localizam as informações dadas como respostas nas duas perguntas anteriores, ou seja, chama-se a atenção dos alunos para a localização dessas informações no primeiro parágrafo da *notícia*. Considerando que, nesse livro didático, na resposta sugerida para essa pergunta, não é mencionado o termo *lead* como ocorre em perguntas anteriores e sim se destaca o *primeiro parágrafo da notícia*, entendemos tratar-se, aqui, do *princípio da pirâmide invertida*, item 07 – Princípio da pirâmide invertida. Embora esse seja um dos princípios básicos da construção de *notícias*, como atestam Bonini (2002), van Dijk (2002) e Lage (2006), nessa pergunta, não se avança para além dos contornos do primeiro parágrafo que compõe esse gênero, fazendo notar que a exploração dessa estrutura fica a cargo do professor.

Na décima primeira pergunta, destaca-se um dos depoimentos contidos na *notícia* e questiona-se sobre o uso das aspas no trecho citado – item 18: Uso de aspas nos depoimentos. Após essa pergunta, há um box em que se informa aos alunos sobre o emprego de aspas para

indicar declarações de pessoas envolvidas nos fatos, ressaltando-se que isso demonstra a preocupação do jornalista em publicar frases originais. Observamos que a intenção do autor ao incluir depoimentos na *notícia* e a função desses depoimentos para a composição do gênero não são informações que constam no box trazido por *Projeto Araribá: Português*. Também não há questionamentos sobre o porquê da inclusão na *notícia* de três depoimentos da mãe do garoto e de dois depoimentos da médica que o atendeu, demonstrando o aprisionamento dessa pergunta aos aspectos linguísticos do gênero em estudo.

Na seção *Produção de texto*, aborda-se o gênero *notícia*. Logo no início dessa seção, faz-se referência ao jornal em que a *notícia* escrita pelos alunos seria publicada e a seus possíveis leitores, informações que não figuram na seção dedicada à leitura. É retomada a definição de *notícia* presente em *Contexto* e chama-se a atenção dos alunos para título e *lead* de *notícias* por eles selecionadas. A obra expõe uma foto que deve ilustrar a produção textual, além de algumas perguntas para orientar sua observação pelos alunos. Solicita-se a escrita de uma legenda para essa foto, questiona-se quanto ao por que de o fato retratado virar *notícia*, retomam-se as seis perguntas que compõem o *lead* e orienta-se para a organização da produção, e, em seguida, pede-se aos alunos a escrita da *notícia*. A proposta de autoavaliação da *notícia* produzida focaliza todos os elementos citados – jornal em que ela seria publicada, possíveis leitores, título e *lead*, foto, etc. Constatamos ainda uma sugestão de *Oficina* sobre esse gênero.

Estudo da Língua e Ortografia são as duas últimas seções da Unidade em foco e nelas a *notícia* não é abordada. Na verdade, em *Ortografia*, constatamos a presença de uma pergunta que retoma os três primeiros parágrafos da *notícia* trazida por *Projeto Araribá: Português*, porém, cabe aos alunos somente a identificação, nesse trecho, de palavras paroxítonas. Com *Projeto em equipe* encerra-se a Unidade, propondo-se a elaboração da primeira página de um jornal, e, para tanto, é sugerida a produção de uma outra *notícia* sobre um fato ocorrido recentemente.

Sintetizamos os aspectos abordados em *Projeto Araribá: Português* no tratamento dispensado à *notícia*:

- Identificação da SEQUÊNCIA TEMPORAL empregada na construção da *notícia*;
- Identificação do OBJETIVO da *notícia*;
- Identificação e transcrição do *LEAD*;
- Identificação da FUNÇÃO DA MANCHETE;
- Reconhecimento do SUPORTE da *notícia*;
- Reconhecimento da ATUALIDADE da *notícia*;
- Identificação do PRINCÍPIO DA PIRÂMIDE INVERTIDA;
- Entendimento do uso de ASPAS nos DEPOIMENTOS.

Numa seção cujo objetivo prioritário é contribuir para a formação de leitores, verificamos que as condições de recepção da *notícia* são pouco abordadas. Em *Projeto Araribá: Português*, são enfatizados a estrutura composicional da *notícia*, seus aspectos linguísticos, em menor medida, e, muito timidamente, o funcionamento discursivo desse gênero – quando pergunta-se sobre o objetivo que ele pretende atingir, quando toca-se a *atualidade* do texto na época de sua publicação, ou quando faz-se menção, ainda que indiretamente, à credibilidade da instituição jornal e do jornal/suporte. Os aspectos relativamente estáveis do gênero recebem maior atenção do que os demais aspectos envolvidos na produção e recepção da *notícia*, demonstrando o ensaio de uma prática coerente e sistemática de estudo do gênero em foco, que, no final das contas, deixa escapar o momento – aulas de língua materna – e o lugar – escola – privilegiados para apresentar aos alunos esse gênero como forma de atuação numa sociedade e numa cultura (MARCUSCHI, 2006).

3.6 Análise do livro didático *Português: Linguagens (PL)*

Estruturado em quatro unidades centradas em grandes temas, *Português: Linguagens* apresenta o gênero *notícia* no primeiro capítulo da Unidade 4 – *Medo, terror e aventura*, do volume destinado à 6ª série. Essa unidade é iniciada por um poema de título *Navegar*, de Walt Whitman, que trata da temática nela abordada, ao lado de sugestões de livros, vídeos e sites também relacionados ao tema focalizado e de um pequeno box que faz referência ao *Intervalo*, anunciando o projeto aí proposto.

Na seção dedicada ao *Estudo do texto*, consta um trecho do livro *Viagem ao centro da Terra*, de Júlio Verne, acompanhado de uma série de questões para *Compreensão e Interpretação*, bem como de outras relativas à *Linguagem do texto*. Nas seções subsequentes, *Trocando idéias* e *Ler é um prazer*, encontramos questões que dão continuidade e extrapolam a discussão prevista nas seções anteriores, como também a citação de um poema que mantém a temática da unidade, respectivamente.

Como já esclarecido, na coleção *Português: Linguagens*, não foi verificada proposta alguma de ensino de leitura da *notícia*, em nenhum dos quatro volumes que a organizam, mas ainda assim mantivemos essa coleção como *corpus* de análise porque esse mesmo gênero foi solicitado como produção escrita, direcionando nossa atenção para a seção de *Produção de texto*. Aliás, importa dizer que, os autores de *Português: Linguagens* afirmam, no Manual do Professor, que propor um trabalho com os diversos gêneros do discurso que circulam socialmente é um dos objetivos perseguidos nessa coleção, todavia, excluem a *notícia* das seções de leitura, deixando entrever uma incoerência quanto ao objetivo explicitado, principalmente se considerarmos o fato de que o domínio jornalístico é alvo dessa coleção, como afirmam seus autores.

É oportuno enfatizar que o livro didático de Língua Portuguesa, no contexto escolar, possui como tarefa precípua servir de apoio aos professores e alunos no ensino de língua materna, o que jamais pode excluir o trabalho com a leitura, ou mesmo considerá-lo dispensável. Vale mencionarmos que os autores de PL, ainda no Manual do Professor, salientam que procederam a uma seleção bastante criteriosa dos textos e intencionam promover um trabalho verdadeiramente comprometido com a formação de leitores, pressuposto que é violado no momento em que a leitura da *notícia* é ignorada, mas abordada apenas na produção. Ademais, os autores expõem sua adesão às diretrizes teóricas recomendadas pelos PCNLP, mas contrariam tais diretrizes quando desconsideram que, ao final da educação obrigatória, os alunos devem ser capazes não apenas de produzir textos eficazes, mas também de interpretar os diferentes textos aos quais tiverem acesso.

O beijo mais caro do mundo é o título da *notícia* publicada na Folha de S. Paulo, em 27/04/05 e apresentada em *Produção de texto*. Importa destacar que essa é a mais recente das *notícias* apresentadas nos cinco livros didáticos analisados, fazendo notar a atenção dos autores dessa obra para a atualidade da *notícia* que veiculam:

O BEIJO MAIS CARO DO MUNDO

Retrato feito por Doisneau em 1950 foi arrematado por 155 mil euros em Paris



Le Baiser Doisneau de l'Hotel de Ville, de Robert Doisneau.

O beijo mais caro do mundo, imortalizado por uma foto do repórter Robert Doisneau, em 1950, *Le Baiser Doisneau de l'Hotel de Ville*, foi arrematado num leilão da Galeria Artcurial, em Paris, por 155 mil euros, na presença de uma de suas pro-

tagonistas, Françoise Bornet, hoje com 75 anos. O registro virou cartão-postal e pôster e sua venda, 410 mil exemplares desde 1986, bateu toda a concorrência, inclusive o retrato do Che, e também fotos de Cartier-Bresson.

Seu valor surpreendeu a heroína da foto. Em 2003, a imagem mais vendida de Doisneau atingiu 14 mil euros. Os responsáveis pelo leilão explicam que a presença de Françoise contribuiu para aumentar o interesse pelo evento.

Na época da foto, Françoise tinha 20 anos e era estudante de teatro. Hoje, com cabelos brancos, mas guardando ainda traços de beleza, ela conta seu encontro com Doisneau no bistrô Villars, onde estava com

seu colega de curso, Jacques Carteaud, já falecido. “Nós nos beijávamos quando Doisneau nos convidou para uma seção de fotos.” Nessa época Doisneau era desconhecido e fazia fotos para a revista *Life* sobre “os amantes de Paris” após a guerra.

Três dias depois, o casal se encontrou diante do Hotel de Ville (a prefeitura) com Doisneau, que disse aos dois: “Façam o que quiserem”. A foto apareceu na revista *Life*, mas só ficou célebre 16 anos depois.

Françoise recebeu a tiragem original assinada pelo autor, a mesma que o mestre da fotografia autenticou em 1992, encerrando uma polêmica de pessoas que pretendiam se reconhecer na foto.

(Reali Júnior. *O Estado de S. Paulo*, 27/4/2005.)

(PL, 6ª série, p. 179)

Cabe ressaltar que o primeiro texto – trecho do livro *Viagem ao centro da Terra* – possui uma temática condizente com o foco da Unidade 4 na qual ele se encontra – *Medo, terror e aventura* –, mas em nada se assemelha àquela tratada na notícia *O beijo mais caro do mundo*, cuja temática diz respeito à venda em leilão da foto *Le Baiser Doisneau de l'Hotel de Ville*, do repórter Robert Doisneau, por 155 mil euros. Noutros termos, observamos que o assunto abordado nessa notícia destoa do tema da unidade, de forma que ficou obscurecido o motivo pelo qual ela figura nesse espaço do livro didático analisado, já que essa não trata de medo, terror ou aventura, nem a unidade ou o capítulo parecem priorizar a esfera jornalística. Nessa perspectiva, parece-nos que no espaço em que encontramos a notícia caberia qualquer outro gênero textual.

Das oito perguntas sugeridas para exploração da notícia, todas elas se destinam ao estudo desse gênero, o que pode ser compreendido se pensarmos que o alvo é a produção

textual e que, como afirmado no Manual do Professor, a apresentação desse exemplar de *notícia*, nessa seção, objetiva possibilitar aos alunos a observação das especificidades do gênero quanto ao tema, à forma composicional e ao estilo.

Ainda que não se destaque como definição de *notícia* as informações que constam na primeira pergunta, essas já possibilitam aos alunos inferirem tal definição: “as notícias relatam acontecimentos recentes, fatos novos, que despertam o interesse do público” (PL, 6ª série, p. 179). Nessa pergunta, os alunos são questionados sobre em quais veículos as *notícias* são transmitidas, ou seja, são direcionados para o que, nesta pesquisa, estamos nos referindo como suporte, sendo, por isso, assinalada no item 14 – Suporte em que a *notícia* foi veiculada. Essa pergunta é oportuna porque uma reflexão sobre os meios ou veículos de comunicação da *notícia* aponta, além do suporte, para o contexto de circulação desse gênero, para a forma como ele chega até os leitores ou ouvintes. Ponderamos que, mesmo que não haja uma proposta de debate para as respostas dadas pelos alunos com vistas a direcioná-los para a circulação da *notícia*, e, mesmo que a pergunta se encerre com a resposta “jornais e revistas”, essa é uma pergunta importante, haja vista que, nessa resposta simples, os alunos são reportados às condições de produção e recepção desse gênero.

A segunda pergunta presente em *Português: Linguagens* diz respeito à estrutura formal da *notícia* – item 10: Identificação do *lead* –, como pode ser verificado a seguir:

2. Uma notícia geralmente compõe-se de duas partes: **lead** (lê-se “lide”) e **corpo**. O **lead** consiste normalmente no 1º parágrafo da notícia e é a parte que apresenta um resumo de poucas linhas, fornecendo respostas às questões fundamentais do jornalismo: **o que** (fatos), **quem** (personagens/pessoas), **quando** (tempo), **onde** (lugar), **como** e **por que**. Na notícia em estudo, identifique:

- a) o fato principal;
- b) as pessoas envolvidas;
- c) quando ocorreu o fato;
- d) o lugar onde aconteceu o fato;
- e) como aconteceu o fato;
- f) por que o fato aconteceu.

(PL, 6ª série, p. 179)

Convém destacar que, principalmente por se tratar de produção textual, o foco no formato da *notícia* demonstra claramente que o exemplar desse gênero é tomado como modelo a ser imitado pelos alunos em suas produções, como se os autores desse livro didático fizessem um raio x da *notícia* capaz de revelar aos alunos apenas o esqueleto do gênero, cheios de espaços a serem preenchidos na ocasião da escrita do texto. O gênero, assim

entendido, torna-se quase um formulário de que o autor dispõe para produzi-lo, e o que é relativamente estável passa a ser visto como engessado, amalgamado, rígido, diferentemente da própria língua, que é dinâmica, flexível, variável, “*um processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação verbal social dos locutores*” (BAKHTIN, 2006, p. 132) (grifos do autor).

Na terceira pergunta, os alunos são informados de que o corpo “é a parte que amplia o *lead*, acrescentando novas informações” (PL, 6ª série, p. 180) e indagados sobre quais parágrafos compõem o corpo da *notícia* lida. Não há dúvidas quanto ao fato de que essa terceira pergunta tem por finalidade complementar a segunda, em que identificamos uma breve definição de *lead* como o primeiro parágrafo da *notícia*. Constatamos que, nessa seção, objetiva-se trabalhar a estrutura composicional da *notícia* numa preparação para a produção desse gênero, assim sendo, a segunda e a terceira perguntas, quando abordam o *lead* e o corpo, respectivamente, tentam nada mais do que efetivar o objetivo que se pretende atingir.

Importa dizer que essa composição da *notícia* da qual os autores do livro didático analisado lançam mão para propor um estudo acerca desse gênero – *lead* e corpo, além da manchete, é claro – converge para a categorização postulada pelos teóricos cujos trabalhos se voltam para a *notícia*, dentre os quais mencionamos van Dijk (2002) e Bonini (2002). Cabe ressaltarmos ainda que a definição de *corpo* verificada em *Português: Linguagens* assemelha-se bastante à noção de *documentação* discutida por Lage (2006), para quem essa última pretende, exatamente como exposto nesse livro didático, acrescentar novas informações ao lide, detalhando o fato noticiado. Essa terceira pergunta foi assinalada no item 12 – Identificação do corpo do texto.

A quarta pergunta direciona-se para a linguagem comumente utilizada em *notícias*:

4. O jornalista pode relatar um fato de modo impessoal e objetivo, isto é, sem se envolver, sem dar sua opinião, ou de modo pessoal e subjetivo, isto é, envolvendo-se com o fato e emitindo sua opinião. A notícia em estudo foi relatada predominantemente de que modo?

a) **Impessoal**, como se pode confirmar pelo emprego dos **verbos na 3ª pessoa** e pela quase **ausência de opiniões do jornalista**.

b) **Pessoal**, como se pode confirmar pelo emprego de verbos na 1ª pessoa e pela presença de opiniões do jornalista.

(PL, 6ª série, p. 180) (grifos nossos)

Verificamos que essa pergunta apresenta informações importantes sobre o gênero em foco, ao afirmar que o relato da *notícia* pode ser impessoal e objetivo, sem opiniões do jornalista, ou ainda, pessoal e subjetivo, expressando o envolvimento do jornalista com o fato e suas opiniões a seu respeito. Parece-nos evidente, ainda que os aspectos linguísticos sejam a tônica dessa pergunta e não haja uma proposta de discussão sobre os efeitos de sentido desejados e provocados pela linguagem empregada na *notícia*, que sua pretensa imparcialidade já foi desvendada e desmitificada para os alunos, uma vez que se admite a possibilidade de o relato expressar a opinião do autor da *notícia*.

De acordo com essa pergunta, a *notícia* é impessoal quando há ausência de opiniões do jornalista e emprego da 3ª pessoa, em contrapartida, o relato é pessoal se constatada a presença de opiniões do jornalista mais o uso da 1ª pessoa. Na verdade, segundo os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, não existe imparcialidade na *notícia*, isto é, o uso da 3ª pessoa do discurso não garante um relato impessoal, esse pode apresentar uma linguagem objetiva, no sentido de breve, direta, sem rodeios e delongas, mas jamais neutra, imparcial. Acrescentamos ainda, baseados em Lustosa (1996) e Miotto (2003), que a *notícia* corresponde à técnica de relatar os fatos de modo que pareçam verdadeiros, incluindo, conforme Lage (2006), a utilização de noções precisas, palavras e expressões que objetivam garantir a precisão da informação, não a imparcialidade dos fatos. Esclarecemos que, apesar de ser uma só pergunta, essa diz respeito tanto ao item 15 – Emprego de linguagem objetiva (uso de 3ª pessoa) – quanto ao item 17 – Escolhas que sinalizam a(s) posição(ões) do jornalista –, sendo categorizada nesses dois itens.

A linguagem empregada na *notícia* é também alvo da quinta pergunta, na qual os autores de PL enfatizam a objetividade dessa linguagem, sua clareza e precisão e questionam sobre qual a variedade linguística adotada na *notícia* lida – item 19: Variedade linguística empregada na *notícia*. Importa dizer que, para Lage (2006), o texto noticioso precisa se adequar aos ditames da teoria gramatical e essa adequação diz respeito muito mais ao funcionamento discursivo do gênero do que às suas características linguísticas, já que precisam ser consideradas as condições de produção e recepção desse gênero, abarcando-se os leitores da *notícia*, a credibilidade do jornal como instituição, o lugar de que fala o jornalista, etc.

De modo diverso do que postula Lage (2006), na coleção *Português: Linguagens*, deixa-se transparecer que o uso da variedade padrão da língua é exatamente a garantia de um texto objetivo, preciso e claro, e que o inverso, isto é, o uso de uma variedade da língua que não a padrão, não possibilita clareza, precisão e objetividade, fazendo supor que pouco

importa a situação de comunicação, pouco importam os destinatários e os objetivos do gênero diante da eficácia, por si, do sistema formal da língua.

A sexta e a sétima perguntas apontam para o título da *notícia* – *O beijo mais caro do mundo* –, e, nelas, questiona-se se o título anuncia o assunto tratado na *notícia* e se esse título é objetivo e impessoal ou subjetivo e pessoal, respectivamente. Temos, na sexta pergunta – “Ele [o título] anuncia o assunto que será desenvolvido na notícia?” (PL, 6ª série, p. 180) –, uma alusão à função da manchete – item 09 – de sintetizar e anunciar os fatos relatados na *notícia*, de forma a conduzir os leitores para sua leitura. Ressaltamos que, num estudo sobre o referido gênero, importa aos alunos, leitores de *notícias* dentro e fora do ambiente educacional, saber qual a função da manchete e quais as relações que se estabelecem entre ela e a *notícia* propriamente dita, principalmente, porque, como postula van Dijk (2002), as expectativas sobre o que será lido começam já no momento da leitura da manchete, daí sua relevância. Ademais, há casos, como a manchete da *notícia* trazida por *Português: Linguagens*, em que é a leitura do texto que responde aos leitores o porquê do título escolhido, e, se em alguns momentos as manchetes atraem os leitores por estamparem o fato relatado na *notícia*, em outros esses são seduzidos porque o assunto foi apenas insinuado nas manchetes, não revelado, fato que corrobora a pertinência dessa sexta pergunta.

Quanto à sétima pergunta – “Na sua opinião, esse título é objetivo (impessoal) ou subjetivo (pessoal)?” (PL, 6ª série, p. 180) –, constatamos que essa, novamente, reporta os alunos à linguagem da *notícia*, indagando-lhes sobre a objetividade do título apresentado – item 15: Emprego de linguagem objetiva (uso de 3ª pessoa). Contudo, é oportuno explicitar que, se há duas opções – o título é objetivo e impessoal ou o título é subjetivo e pessoal – a pergunta se encerra na resposta correta – o título é objetivo e impessoal –, e, vista assim como “marque a alternativa correta”, os alunos não precisam sequer ser questionados sobre como chegaram a tal resposta, basta que tenham chegado até aí. Esclarecemos que, na quarta pergunta, há também duas alternativas para os alunos marcarem a resposta correta – o relato da *notícia* é impessoal e isento de opiniões do jornalista ou o relato da *notícia* é pessoal e marcado pelas opiniões do jornalista –, porém, sua formulação conduz os alunos à reflexão acerca da linguagem da *notícia*, sendo, por isso, mais oportuna do que essa sétima pergunta.

Na oitava pergunta apresentada em *Português: Linguagens*, os alunos devem se reunir com seus colegas e responder quais as características da *notícia*. Para melhor compreendermos o objetivo dessa pergunta e a quais características ela faz referência, consultamos, mais uma vez, a resposta sugerida aos professores, a qual pode ser assim sintetizada: a *notícia* é o relato de um fato novo, geralmente composto por uma estrutura

padrão (*lead* e corpo). O *lead* traz as principais informações sobre o fato: *o quê, quem, onde, quando, como e por que*, já o corpo detalha o *lead*. O título da *notícia* é curto e objetivo e a linguagem é direta, objetiva, impessoal em consonância com a variedade padrão.

A resposta fornecida pelos autores dessa obra para essa pergunta não deixa margem para dúvidas: a *notícia* é definida a partir de suas características linguísticas e formais, ou seja, no livro didático analisado, apresenta-se a composição desse gênero em *lead* e corpo, retomam-se as perguntas as quais o *lead* deve responder e são tecidas considerações sobre a linguagem da *notícia*. Também não restam dúvidas de que tais informações são relevantes para o estudo desse gênero e para a formação de leitores competentes de *notícias*. Todavia, o que questionamos é a caracterização do gênero com ênfase puramente nos seus aspectos formais, levando os alunos a crerem numa concepção de *língua* como código transparente, numa estrutura linguística que, por si, realiza uma ação. Na verdade, o que temos é uma ação que se realiza por meio do gênero e que só se efetiva porque existe uma situação de comunicação na qual sujeitos objetivam que tal ação se concretize, sujeitos que têm propósitos definidos e que se utilizam do gênero para atingi-los.

Tendo em vista que da primeira à sétima perguntas são abordadas as características da *notícia* retomadas nessa oitava pergunta, consideramos que essa última contempla itens já assinalados no QUADRO 4 – Aspectos analisados no tratamento dado à *notícia* nos cinco livros didáticos selecionados (seção 3.1; p. 82).

Finalizadas as atividades de estudo da *notícia*, é proposta, em *Agora é a sua vez*, a tarefa de produção textual, em que os alunos devem escrever uma *notícia* sobre um fato ocorrido na escola, no bairro, no Brasil ou no mundo, sabendo que essa irá compor o jornal mural a ser construído no fim da unidade. Vale acrescentar que, em PL, encontramos algumas orientações para a escrita, segundo as quais, os alunos devem estar atentos para o leitor do texto produzido, para a linguagem empregada, para o título, além de não se esquecerem de começar pela informação tida como a mais importante. Essa última orientação trata do princípio da pirâmide invertida, característica sobre a qual não verificamos explicações, a não ser, indiretamente, quando destaca-se o *lead* como o primeiro parágrafo da *notícia*. Para avaliarem suas produções, pede-se que os alunos observem se a *notícia* por eles escrita traz todas as características (linguísticas e estruturais) estudadas.

Duas últimas seções encerram o capítulo focalizado: *A língua em foco* – seção que se dedica ao estudo gramatical e que, aqui, se ocupa dos *tipos de predicado* – e *Divirta-se* – seção em que verificamos a presença de uma tirinha publicada em 29/06/05, na Folha de S. Paulo. Porém, em nenhuma delas foi detectada qualquer remissão ao gênero abordado em

Produção de texto. Ao final dessa unidade, encontramos, em *Intervalo*, uma proposta para os alunos montarem um jornal mural, e, para tanto, esses devem reunir suas produções feitas ao longo da unidade. Esclarecemos que o objetivo do jornal mural, conforme explicitado no livro didático, é divulgar as produções dos alunos, e que, em *Intervalo*, foram localizadas breves informações sobre a confecção desse jornal, mas não outras relativas ao contexto de circulação de *notícias* ou à esfera jornalística capazes de justificar a inclusão desse gênero nessa unidade.

Destacamos os itens contemplados em *Português: Linguagens* com vistas a possibilitarmos um olhar discreto sobre o trabalho proposto nessa obra:

- Identificação dos SUPORTES em que as *notícias* são veiculadas;
- Identificação do *LEAD*;
- Identificação do *CORPO*;
- Identificação da *LINGUAGEM* da *notícia*;
- Identificação da *VARIEDADE LINGUÍSTICA* empregada na *notícia*;
- Identificação da *FUNÇÃO DA MANCHETE*.

É nítida a abordagem proposta nesse livro didático, no que tange ao estudo e à exploração da *notícia*: temos uma valorização da estrutura composicional do gênero, dos aspectos linguísticos a que os jornalistas, com algumas variações, certamente, lançam mão na escrita de *notícias*. Os autores dessa coleção ocupam-se com o estudo de uma *forma* que, como atestam autores como Dell’Isola (2007), jamais pode significar uma “camisa-de-força” para os usos linguísticos, até mesmo porque seria um esforço vão diante da dinamicidade da língua. Não pretendemos negar a estabilidade dos gêneros, principalmente porque, nesta pesquisa, não situamos aspectos linguísticos e estruturais e aspectos funcionais e discursivos em pólos díspares, ao contrário, concebemos os gêneros como uma fusão de todos esses aspectos, como formas linguísticas que funcionam (BAZERMAN, 2006), que possuem uma estrutura que só é eficiente na medida em que possibilita a consecução de propósitos desejados. Nessa ótica, à luz dos argumentos de Bazerman (2006), rechaçamos uma proposta de ensino na qual os gêneros são tidos como atemporais, posto que essa promove o apagamento dos sujeitos, delegando à própria língua o caráter ativo daqueles que dela fazem uso.

3.7 Habilidades contempladas nos livros didáticos analisados

Nesta pesquisa, partimos do princípio de que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é relevante, principalmente, por possibilitar aos alunos a interação com gêneros cultural e socialmente legítimos, e, mais que isso, por centra-se no estudo desses gêneros, no estudo de práticas sociais reais, autênticas, com as quais esses alunos poderão se deparar ao longo de toda vida. Defendemos que o ensino de língua materna com foco nos gêneros permite ainda à compreensão pelos alunos das funções da leitura e da escrita nos contextos de uso, tendo em vista que os gêneros são formas linguísticas que organizam atividades, que organizam pessoas numa dada sociedade (BAZERMAN, 2006).

Nessa perspectiva, postulamos que o ensino de leitura deve ter como meta a formação de leitores competentes da variedade textual verificada dentro e fora do contexto educacional. No caso específico da *notícia*, afirmamos que as propostas de estudo desse gênero devem, necessariamente, considerar o seu contexto de produção e de recepção, o que significa dizer que precisam ser observadas as características discursivas, estruturais e linguísticas da *notícia*.

Ressaltamos que não basta trazer para escola e para os livros didáticos gêneros diversos, é preciso criar condições para que eles sejam compreendidos em suas especificidades. Nesse sentido, pontuamos que a leitura da *notícia* exige habilidades diferentes daquelas necessárias à leitura de receitas, por exemplo, e, por causa disso, afirmamos que a formação de leitores competentes de *notícias* requer o desenvolvimento de determinadas habilidades, as quais devem ser priorizadas numa proposta de ensino que focalize esse gênero.

Com base em estudos teóricos que tratam dos aspectos fundamentais da *notícia*, procuramos destacar as habilidades necessárias para a leitura desse gênero. Embora reconheçamos que não foram contempladas todas as habilidades, identificamos as principais que devem ser desenvolvidas pelos alunos para que se tornem leitores competentes de *notícias*. Respeitando os limites desta pesquisa, elencamos oito habilidades importantes na leitura do gênero em questão, as quais constituíram critérios para análise do tratamento dispensado à *notícia* nos livros didáticos selecionados para a investigação realizada.

A primeira habilidade por nós elencada refere-se à ***identificação do assunto tratado na notícia***. Trata-se de uma habilidade fundamental à leitura não só da *notícia*, mas de qualquer gênero. Para leitura da *notícia*, mais especificamente, essa habilidade é importante na medida em que o assunto abordado pode indicar para os leitores o tipo de *notícia*. Desse modo, pelo conteúdo do texto, juntamente com outros fatores, os leitores são capazes de

identificar se a *notícia* trata do esporte, da economia, da política, etc. Essa identificação permite aos leitores mobilizarem conhecimentos prévios sobre o assunto, criarem expectativas e levantarem hipóteses sobre a própria *notícia* e sobre o tipo de jornal em que ela foi publicada.

A importância dessa habilidade reside ainda no fato de que pelo assunto é possível saber a que leitores a *notícia* se destina e que objetivos ela pretende alcançar. Por exemplo, uma *notícia* de esporte direciona-se aos leitores que se interessam por assuntos ligados ao esporte, e, certamente, tem objetivos determinados quando trata desses assuntos. Estendendo essa constatação da *notícia* para o jornal que a veicula, podemos afirmar que um jornal que traz apenas *notícias* policiais atende a um público específico, ao passo que um jornal que apresenta *notícias* de diferentes tipos amplia seu público leitor. Em síntese, salientamos que a identificação do assunto possibilita aos leitores inferirem o tipo de *notícia*, o tipo de jornal, o modo como se dá o tratamento da informação, seus destinatários, etc.

A coleção didática *Trabalhando com a Linguagem* é a única das cinco coleções analisadas em que essa habilidade é contemplada. Nela, há uma pergunta voltada para o assunto tratado na *notícia* lida – uma chuva de peixes ocorrida na Etiópia causada por fortes tempestades formadas no oceano Índico. Podemos afirmar que, nesse livro didático, além de ser apresentada uma pergunta específica, direciona-se os alunos para todos os aspectos aqui destacados, a saber: tipo de *notícia*, tratamento da informação, destinatários, objetivo da *notícia*, etc. – ainda que o faça indiretamente e em perguntas separadas.

Em nossa proposta, elencamos algumas habilidades necessárias à leitura de *notícias*, sabendo que elas não são estanques e nem desconexas umas das outras. Por isso, nesta pesquisa, consideramos que as habilidades mantêm conexão entre si e convergem para o favorecimento da compreensão da *notícia*. Percebemos que as perguntas apresentadas nos livros didáticos analisados também não são estanques. Em outras palavras, ao afirmarmos que uma pergunta contempla uma habilidade, não negamos que essa mesma pergunta toca, de alguma forma, uma outra habilidade. Todavia, para fins de análise, categorizações se fazem necessárias.

A segunda habilidade elencada refere-se ao ***reconhecimento do objetivo da notícia***. Conforme Marcuschi (2006), no estudo dos gêneros textuais, é preciso considerar “seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural” (MARCUSCHI, 2006, p. 24). Sob essa ótica, o estudo da *notícia* deve levar em conta suas condições de produção e recepção, a fim de que seja compreendido o caráter social, dinâmico e interativo desse gênero.

A *notícia* tem como objetivo principal informar sobre um determinado fato. Vista como gênero cuja única finalidade é informar, ela torna-se inquestionável, dispensando análise crítica daquilo que relata. Entretanto, na *notícia*, o relato de um fato não é desprezioso, ou seja, a *notícia* não é o espelho da realidade, é uma versão, um produto que, para ser vendido, precisa atrair a atenção dos leitores. Nessa perspectiva, pontuamos que informar é o objetivo declarado da *notícia* e reafirmado por jornalistas que defendem sua imparcialidade. Porém, uma *notícia* pode atender a objetivos diversos, como elevar a popularidade de um candidato a um cargo político, por exemplo. Por esse motivo e em defesa de um ensino de leitura de *notícias* para além do letramento escolar, isto é, entendendo que, fora da escola, os alunos irão se deparar com *notícias* com diferentes propósitos, avaliamos que reconhecer o objetivo da *notícia* é uma habilidade essencial à compreensão desse gênero.

Essa habilidade foi contemplada em duas coleções: *Trabalhando com a Linguagem e Projeto Araribá: Português*. Na primeira, os alunos são solicitados a identificar qual o objetivo da *notícia* apresentada nesse livro didático. Essa pergunta aparece, nessa obra, posposta à pergunta anteriormente mencionada – qual o assunto da *notícia* lida –, numa espécie de continuidade da primeira. Já na segunda coleção, pergunta-se se a intenção da *notícia* é informar, divertir ou defender uma ideia. Essa coleção frisa o *informar* porque pergunta a intenção do gênero *notícia*, ao passo que a outra coleção focaliza o objetivo específico da *notícia* nela apresentada. As duas perguntas, ao tratarem do(s) objetivo(s) da *notícia* são importantes para o estudo desse gênero, pois reportam os alunos para seu funcionamento discursivo.

A terceira habilidade elencada faz referência à **identificação dos leitores aos quais a notícia se destina**. Essa terceira habilidade unida à segunda – *Reconhecer o objetivo da notícia* – remontam à própria concepção de *gêneros* assumida nesta pesquisa – formas linguísticas concretas que constituem modos de agir, que objetivam atingir determinados propósitos junto aos seus destinatários numa dada situação de interação. Entendemos que *objetivos* e *destinatários* são os termos que melhor traduzem e sintetizam as condições de produção e recepção de qualquer gênero, já que todo gênero textual dirige-se a alguém e pretende cumprir determinados propósitos.

Para Bakhtin (1992), “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 1992, p. 290). Todo enunciado dirige-se a alguém e dele espera uma *atitude responsiva ativa*. A *notícia*, como os demais gêneros, tem destinatários determinados e deles espera a atitude responsiva ativa de que fala o referido autor. Ademais, é quando chega às mãos do leitor que a *notícia* cumpre ou não seus objetivos, por isso é que defendemos um estudo da *notícia* em que

suas condições de produção não se distanciem de suas condições de recepção, isto é, um estudo em que essas sejam vistas como reciprocamente determinantes.

Essa habilidade foi contemplada somente no livro didático *Trabalhando com a Linguagem*. Vale destacar que, nessa obra, as perguntas em que os alunos são questionados sobre o objetivo da *notícia* e sobre o tipo de leitor que por ela se interessaria aparecem justapostas. Por isso e por considerarmos, como já explicitado, que todo gênero possui destinatários e objetivos determinados, tais perguntas foram vistas como complementares.

Há que destacarmos que o ensino de leitura da *notícia* via livros didáticos é o alvo de discussão desta pesquisa. Nesse sentido, enfocamos o tratamento dado a esse gênero em seções que se dedicam ao ensino de leitura. Porém, mesmo propondo um trabalho com a leitura, quatro das cinco coleções analisadas não contemplam essa habilidade, ou seja, propõem o estudo da *notícia*, o que corresponde à busca pela formação de leitores competentes de *notícias*, mas não abordam, nas atividades que apresentam, quem são os destinatários das *notícias* estudadas.

A quarta habilidade elencada faz menção à ***compreensão da razão pela qual o fato relatado virou notícia***. Essa habilidade está estritamente relacionada às condições de recepção da *notícia*, já que também nos remete aos seus destinatários, ao público leitor desse gênero. Para Miotto (2003), a *notícia* é “um produto para ser consumido por aqueles que têm necessidade de saber sobre os acontecimentos que não podem presenciar” (MIOTTO, 2003, p. 53). Já para Lustosa (1996), a *notícia* é o “relato de um fenômeno social, presumivelmente de interesse coletivo ou de um grupo expressivo de pessoas” (LUSTOSA, 1996, p. 18). Esses autores fazem notar que, como produto, a *notícia* deve se adequar às exigências do mercado, isto é, para ser vendida precisa satisfazer às expectativas de seus leitores, precisa seduzi-los para compra desse produto. Nesse caso, não basta à *notícia* atender a alguns leitores, o fato nela relatado precisa ser de interesse coletivo, ou, pelo menos, de um número expressivo de pessoas. Podemos daí depreender uma regra geral: para virar *notícia*, o fato precisa, necessariamente, despertar a atenção de um grande número de leitores.

Há alguns critérios que definem, em alguma medida, o que é *notícia*, que orientam a seleção de fatos e informações que irão compor o texto noticioso. Conforme Lage (1979), a *atualidade* é um forte critério para definir o que é *notícia*, visto que quanto mais recente é um fato maior é seu impacto junto aos leitores. Além de novo, atual, “saído do forno”, um fato atrai o público por seu *ineditismo*, que diz respeito à probabilidade ou à improbabilidade de esse fato acontecer. Aquilo que está próximo dos sujeitos também tende a despertar-lhes o

interesse – *proximidade*, bem como a possibilidade de *identificação social* dos leitores com a *notícia*.

Compreender a razão pela qual o fato virou notícia é uma habilidade que, sem dúvida, está enlaçada nas duas anteriormente descritas – *Identificar qual o assunto tratado na notícia* e *Reconhecer o objetivo da notícia*. Reiteramos essa afirmação de que as habilidades estão todas imbricadas justamente porque tomamos a leitura como processo e porque consideramos oportuno enfatizar que todas elas são relevantes na leitura da *notícia*.

Trabalhando com a Linguagem é o único livro didático analisado em que a habilidade *Compreender a razão pela qual o fato virou notícia* é contemplada. Nessa obra, após os alunos serem questionados sobre qual o assunto, sobre qual o objetivo e sobre quais os leitores da *notícia* lida, diz-se que essa relata um acontecimento inusitado. Em seguida, pergunta-se por que esse acontecimento foi inusitado. Nessa pergunta, enfoca-se o porquê de o acontecimento relatado ter virado *notícia* – por ser inusitado. Nos moldes de Lage (1979), podemos dizer que se trata do *ineditismo* do acontecimento relatado na *notícia* apresentada nesse livro didático, no caso, uma chuva de peixes. A improbabilidade de ocorrer um fato como esse é o que o torna *notícia*.

A quinta habilidade elencada relaciona-se ao ***reconhecimento da atualidade como uma importante característica da notícia***. Conforme mencionado, para Lage (1979), fatos distantes no tempo não despertam o interesse dos leitores. Desse modo, a atualidade torna-se uma característica quase intrínseca a esse gênero, como se ele tivesse um prazo de validade, que, quando vencido, também torna a *notícia* ultrapassada. Quanto mais recente o fato mais leitores serão atraídos para compra desse produto. Assim como o jornal, a *notícia* “de ontem” é posta no lixo e os leitores, certamente, buscam o que é fato hoje e agora.

Podemos afirmar que a atualidade da *notícia* demonstra como os gêneros organizam as atividades humanas, organizam as pessoas e as relações que se dão numa determinada sociedade, de tal modo que, arriscamo-nos dizer, torna-se um indicativo da cultura e da história dessa sociedade. Dito de outro modo, enfatizamos que a *notícia* trata do que é *notícia* na atualidade, do que importa a uma sociedade num determinado momento, sem se prender ao passado longínquo e sem fazer previsões para um futuro distante.

Essa habilidade foi contemplada unicamente no livro didático *Projeto Araribá: Português*. Nesse livro didático, os alunos são conduzidos a responder questões sobre a data em que a *notícia* foi publicada e sobre a data em que o fato ocorreu, para que percebam que a publicação da *notícia* foi logo após o acontecido. Embora a *notícia* trazida por esse livro

didático seja de 1996, as perguntas nele propostas permitem aos alunos compreenderem que a atualidade é uma característica importante na configuração desse gênero.

A sexta habilidade elencada refere-se à *identificação do fato e das circunstâncias nas quais ele ocorreu (o quê, quem, quando, onde, como, por que), compreendendo a relevância dessas informações para a composição da notícia*. Essa habilidade aproxima-se daquela que trata da identificação do assunto abordado na *notícia*. Porém, essa sexta habilidade diz respeito à identificação das principais informações apresentadas na *notícia*: o que aconteceu (fato relatado), quem são os sujeitos envolvidos no fato relatado (participantes), quando e onde o fato aconteceu (tempo e espaço que situam o fato), como e por que o fato ocorreu. Essas informações aparecem no primeiro parágrafo da *notícia* e correspondem ao *lead*, embora algumas delas, conforme sua relevância, sejam incluídas no corpo da *notícia*.

Identificar o fato e as circunstâncias nas quais ele ocorreu relaciona-se ainda à habilidade de *Compreender a razão pela qual o fato relatado virou notícia*, haja vista que as informações contidas no *lead* possibilitam aos leitores essa compreensão. Noutros termos, queremos dizer que cada uma das respostas para as perguntas *o quê, quem, quando, onde, como, por que* pode ser o motivo pelo qual o fato relatado é de interesse dos leitores.

Para Lustosa (1996), o *lead* é o elemento essencial da técnica de elaboração de *notícias*, visto que ele é o responsável por conduzir, por guiar os leitores para e na leitura de *notícias*. A importância desse elemento para construção do texto noticioso é também apontada por Lage (2006), por van Dijk (2002) e por Bonini (2002), segundo os quais a *notícia* é composta por manchete, *lead* e corpo, sendo o *lead* uma categoria forte, marcada, mais rígida do que flexível. Na verdade, os teóricos que tratam da *notícia* são quase unânimes no destaque que dão às informações apresentadas no *lead* ao proporem uma categorização desse gênero.

Essa habilidade – *Identificar o fato e as circunstâncias nas quais ele ocorreu (o quê, quem, quando, onde, como, por que), compreendendo a relevância dessas informações para a composição da notícia* – é contemplada em quatro dos cinco livros didáticos analisados: *Construindo Consciências: Português, Tudo é Linguagem, Projeto Araribá: Português e Português: Linguagens*. Somente em *Trabalhando com a Linguagem* as informações relatadas no *lead* não são focalizadas na seção que trata da leitura da *notícia*.

Verificamos, todavia, que, nessas quatro obras, contempla-se parte dessa habilidade – *Identificar o fato e as circunstâncias nas quais ele ocorreu (o quê, quem, quando, onde, como, por que)*. Em todas elas, os alunos são conduzidos apenas a identificar, localizar, transcrever, copiar as respostas para as perguntas *o quê, quem, quando, onde, como, por que*,

sem serem questionados sobre o porquê de essas informações importarem à *notícia*. Nesse sentido, afirmamos que *compreender a relevância dessas informações para a composição da notícia* é a parte da quinta habilidade que é subtraída pelos autores dos livros didáticos analisados.

A sétima habilidade elencada focaliza a *identificação do suporte em que a notícia foi veiculada, sendo possível inferir o tipo de jornal*. Para Dalmaso e Silveira (2003), a *notícia* resulta de um conjunto de relações internas (dentro do jornal/empresa) e externas (nas quais estão incluídos os leitores). Sua construção se sobrepõe a um tripé, em que se observam o jornalista, o jornal/empresa e a sociedade. O jornalista possui uma autonomia relativa, já que precisa manter resguardada a figura do jornal/empresa. Esse último é, por assim dizer, o dono da mercadoria, logo possui interesses sobre aquilo que é veiculado. Já a sociedade compreende os leitores que irão adquirir a *notícia*. Assim sendo, identificar o suporte da *notícia* vai muito além de saber o nome do jornal que a publica, abrange o conhecimento da empresa dona do produto.

Acrescentamos ainda que identificar o suporte possibilita aos leitores criarem expectativas e levantarem hipóteses sobre o que será lido, sobre o tipo de *notícia*, sobre o tipo de jornal, e, conseqüentemente, sobre o tratamento dado às informações. Esse tratamento da informação, segundo Lustosa (1996), é o que distingue um jornal do outro, já que um mesmo fato é relatado de modo diverso por diferentes jornais. Desse modo, a identificação do suporte que veicula a *notícia* é relevante para sua compreensão na medida em que possibilita ao leitor fazer previsões sobre as muitas relações (internas e externas) que perpassam a construção desse gênero.

Essa habilidade é contemplada nas coleções *Projeto Araribá: Português e Português: Linguagens*. Na obra *Projeto Araribá: Português*, pergunta-se aos alunos se eles acreditariam no fato relatado na *notícia* apresentada nesse livro didático ainda que esse fato não estivesse nos jornais, numa alusão ao suporte, e, por sua vez, ao jornal/empresa. Já em *Português: Linguagens*, os alunos são questionados sobre em quais veículos *notícias* são publicadas. As outras três coleções não apresentam perguntas que tratam do suporte da *notícia*, embora dediquem uma unidade inteira a esse gênero e o situem na esfera jornalística.

A oitava habilidade elencada subdivide-se em duas, pois refere-se à *identificação da presença de a) marcas linguísticas que objetivam garantir a precisão da informação; b) expressões que sinalizam a opinião do jornalista ou do jornal/empresa*.

Como postula Lustosa (1996), a *notícia* “é o relato, não o fato” (LUSTOSA, 1996, p. 17), e, por causa disso, os fatos, mais do que ser verdadeiros devem parecer verdadeiros a fim

de garantir a credibilidade da *notícia* e do jornal que a veicula. Sob essa ótica, as informações relatadas devem ser precisas, quase inquestionáveis, deixando transparecer que se trata do relato imparcial da realidade.

Lage (2006) salienta que os jornalistas se utilizam de palavras, expressões e/ou locuções cuja finalidade é exatamente favorecer essa precisão da informação. Também menciona o uso da 3ª pessoa como meio de que fazem uso os jornalistas para sinalizarem, além da imparcialidade da *notícia*, a objetividade que a caracteriza. Desse modo, o emprego da 3ª pessoa pretende marcar que a *notícia* não traz um ponto de vista particular, reiterando sua objetividade.

Para melhor explicitarmos essa habilidade, reportamo-nos a Dalmaso e Silveira (2003), para quem a definição de *notícia* está atrelada a duas tendências distintas: a *teoria do espelho* e a *teoria da construção social*. Na *teoria do espelho*, a *notícia* reflete a realidade, estando diretamente relacionada às noções de imparcialidade e objetividade. *Identificar a presença de marcas linguísticas que objetivam garantir a precisão da informação* diz respeito à compreensão dos artifícios utilizados pelos jornalistas, no que se refere à linguagem da *notícia*, para perpetuarem os ideais de imparcialidade e objetividade.

Por outro lado, na *teoria da construção social*, a *notícia* é uma construção que obedece a paradigmas institucionais, ou seja, precisa atender às expectativas dos leitores e ao mesmo tempo atender às demandas do jornal/empresa. Assim entendida, a *notícia* deixa de ser espelho da realidade para tornar-se um produto socialmente construído. *Identificar a presença de expressões que sinalizam a opinião do jornalista ou do jornal/empresa* significa compreender a *notícia* como construção social.

Essa habilidade foi contemplada em três dos cinco livros didáticos analisados: *Construindo Consciências: Português, Trabalhando com a Linguagem* e *Português: Linguagens*.

Em *Construindo Consciências: Português*, solicita-se que os alunos localizem, na *notícia* apresentada, um adjetivo que expressa a opinião do jornalista sobre o fato relatado. Essa pergunta deixa entrever uma abordagem da *notícia* como *construção social*. Embora seja solicitada apenas a localização de uma palavra, no caso um adjetivo, os professores, a partir do que foi perguntado aos alunos, podem promover uma discussão sobre a *teoria do espelho*, sobre a imparcialidade e a objetividade da *notícia*. No entanto, essa pergunta não trata da presença na *notícia* de marcas linguísticas que objetivam garantir a precisão da informação. Nessa perspectiva, consideramos que *Construindo Consciências: Português* contempla parte

da oitava habilidade – *Identificar a presença de: b) expressões que sinalizam a opinião do jornalista ou do jornal/empresa.*

Trabalhando com a Linguagem e Português: Linguagens contemplam plenamente essa habilidade tanto no que tange às *marcas linguísticas que objetivam garantir a precisão da informação* quanto às *expressões que sinalizam a opinião do jornalista ou do jornal/empresa*. Na primeira obra, chama-se atenção dos alunos para os julgamentos ou interpretações de caráter pessoal do produtor do texto na *notícia*, bem como para o emprego de pronomes e verbos de 3ª pessoa em sua construção. Já na segunda – *Português: Linguagens* – menciona-se que a *notícia* pode ser um relato impessoal, objetivo, marcado pelo emprego de verbos na 3ª pessoa e pela *quase* inexistência de opiniões pessoais do jornalista ou um relato pessoal, subjetivo, em que pode ser percebido o envolvimento do jornalista com o fato e sua opinião sobre esse.

Há que mencionarmos que as duas coleções ocupam-se da linguagem da *notícia* nas atividades que propõem, contudo, tais atividades são mais de identificação e de reconhecimento do que de estudo e compreensão dessa linguagem.

Na obra *Construindo Consciências: Português*, há uma pergunta em que se aborda a presença de depoimentos na *notícia*, questionando-se sobre a função desses depoimentos. Como resposta para essa pergunta, as autoras afirmam que a inclusão de depoimentos na *notícia* está relacionada à credibilidade desse gênero perante seus destinatários. Alguns dos teóricos que se voltam para a construção da *notícia*, como Dalmaso e Silveira (2003), fazem menção às fontes consultadas pelos jornalistas, porém se referem a fontes oficiais (ligadas ao Estado) e a agências de *notícias* e não há uma discussão mais detalhada acerca da relevância da inclusão de depoimentos para a construção do texto noticioso. Consideramos pertinente a iniciativa das autoras desse livro didático de abordar a função dos depoimentos na *notícia*, haja vista que essa inclusão está atrelada ao funcionamento discursivo desse gênero, mais precisamente, à tentativa de o relato parecer verdadeiro para seus leitores. Nesse sentido, a habilidade de *Identificar a presença de depoimentos na notícia, compreendendo sua relevância para a construção desse gênero* é também importante à leitura do referido gênero.

Na coleção *Projeto Araribá: Português*, também verificamos uma pergunta direcionada para a presença de depoimentos na *notícia*, nessa obra chamados de declarações. Nesse livro didático, questiona-se o porquê do uso de aspas nessas declarações, mas não se aborda, na pergunta, a função dessas para a construção da *notícia*. Diz-se, num box imediatamente posterior a essa pergunta, que as declarações revelam a preocupação do jornalista com informações e frases originais. Constatamos que, na pergunta apresentada em

Projeto Araribá: Português, focaliza-se a presença de depoimentos na *notícia*, mas não sua relevância para a construção do gênero, o que quer dizer que *Identificar a presença de depoimentos na notícia* é a habilidade contemplada.

Sobre o trabalho desenvolvido nos cinco livros didáticos analisados, verificamos que *Identificar o fato e as circunstâncias nas quais ele ocorreu* foi a habilidade contemplada num maior número de obras (quatro), seguida da habilidade de *Identificar a presença de: a) marcas linguísticas que objetivam garantir a precisão da informação; b) expressões que sinalizam a opinião do jornalista ou do jornal/empresa* contemplada em três coleções. As demais habilidades foram contempladas em uma ou duas obras, demonstrando ausência de uniformidade nas propostas apresentadas. Tal constatação corrobora a ênfase dada aos aspectos linguísticos e estruturais da *notícia* nos livros analisados.

CAPÍTULO 4 – A LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para que sua utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar. (BATISTA, 2003, p. 44)

4.1 Concepções, avaliação e análise: um contraponto

Em todos os livros didáticos analisados são explicitados os fundamentos teóricos sobre os quais eles se sustentam, incluindo as concepções de *língua* e/ou de *linguagem* e de *leitura* subjacentes ao trabalho proposto pelos autores de cada um deles. A adesão aos postulados disseminados pelos PCNLP é uma constante nessas obras, o que se justifica pelo fato de esse documento, mesmo sem caráter de lei, constituir um conjunto de diretrizes orientadoras do ensino dessa disciplina. Nortear-se por tais diretrizes significa, necessariamente, assumir o *texto* como unidade de ensino e os *gêneros* como objeto de ensino, haja vista que essa é a premissa da qual partem esses parâmetros.

Verificamos que, de alguma forma, em todas as obras é exposta, no Manual do Professor, a perspectiva de trabalho defendida por seus autores, a partir dos *gêneros* como objeto de ensino, em consonância com as concepções de que se valem para subsidiar o que propõem. Contudo, é sabido que teoria e prática nem sempre convergem para o mesmo ponto, ou para o mesmo objetivo, e, por esse motivo, é válido retomarmos as concepções de *língua* e/ou de *linguagem* e de *leitura* trazidas pelos livros didáticos analisados a fim de estabelecermos uma breve comparação entre o postulado e o realizado. Reportamo-nos ainda à avaliação do PNLD/2008 dessas obras, contrapondo-a aos resultados obtidos nesta pesquisa.

Em *Construindo Consciências: Português*, a *língua* é entendida como conjunto de práticas sociais determinadas pelos usos que delas fazem os sujeitos. Quanto à *leitura*, observamos que ela é compreendida como uma atividade complexa na qual importam conhecimentos prévios e inferências. Nessa obra, defende-se um ensino de leitura centrado na formação de leitores críticos e proficientes capazes de compreender os textos que leem.

Nas atividades de leitura da *notícia* apresentadas em *Construindo Consciências: Português*, verificamos que é priorizada a estrutura composicional desse gênero, o que abrange manchete, subtítulo, *lead*, corpo, etc. O trabalho proposto busca não se desprender da concepção de *leitura* assumida na obra, já que, nas perguntas trazidas por esse livro didático, os conhecimentos prévios dos alunos e suas possíveis inferências são considerados na exploração da estrutura formal da *notícia*. Todavia, o funcionamento discursivo do gênero em estudo não recebe a mesma atenção dada aos aspectos linguísticos e formais empregados em sua composição, autorizando-nos a constatar que a concepção de *língua* extremamente atrelada aos usos que dela são feitos não norteou a proposta de leitura da *notícia*.

Na avaliação da equipe do PNLD/2008, a organização dos capítulos por gêneros constitui o ponto forte de *Construindo Consciências: Português*. Quanto às atividades de leitura, para os avaliadores do programa, essas são diversificadas, com propostas de discussão sobre os assuntos abordados nos capítulos. Além disso, essas atividades contemplam habilidades básicas de compreensão, como a localização de informações explicitadas no texto e a produção de inferências. Pontuam ainda os avaliadores que, no estudo dos gêneros, são exploradas algumas de suas características, mas pouca atenção é dedicada aos recursos expressivos neles empregados.

Nossa análise dessa obra corrobora a avaliação do PNLD/2008. Sua organização por gêneros destacada nessa avaliação é também por nós tida como relevante na medida em que sinaliza a tentativa das autoras desse livro didático em apresentar uma proposta de ensino focada nos gêneros. Sobre as atividades de leitura, também nós constatamos perguntas que exigem a localização de informações na *notícia* – a proposta de transcrição do *lead* é exemplo disso –, como também a presença de perguntas cuja resposta demanda a construção de inferências pelos alunos – quando questiona-se qual a função dos depoimentos na *notícia*. Ao verificarmos que as autoras desse livro didático não se dedicam ao estudo do funcionamento discursivo desse gênero, formamos coro com a avaliação do PNLD/2008 na constatação de que há alguns aspectos envolvidos na configuração da *notícia* que não foram abordados em *Construindo Consciências: Português*.

Na obra *Trabalhando com a Linguagem*, encontramos uma concepção de *linguagem* como “forma de ação inter e intrapessoal” (TCL, MP, p. 11), da qual podemos depreender uma noção de *língua* como atividade dialógica. A *leitura* é pensada como processo de construção de sentidos por meio da interação texto-leitor-autor, no qual se destacam os conhecimentos prévios do leitor, a formulação de hipóteses, os objetivos da leitura e a produção de inferências.

Nesse livro didático, ao se propor a leitura da *notícia*, busca-se abarcar tanto os aspectos linguísticos característicos desse gênero quanto os aspectos funcionais e discursivos que o definem, mas não se focaliza sua estrutura formal. As atividades apresentadas, em maior ou menor medida, são coerentes com as concepções assumidas nessa obra, já que, nessas atividades, são focalizados, por exemplo, os objetivos da *notícia* e seus destinatários, fazendo notar uma concepção de *linguagem* como forma de ação e de *leitura* como interação entre leitor e autor por meio do texto.

Na resenha apresentada no *Guia* do PNLD/2008, diz-se que, nessa coleção didática, abordam-se gêneros socialmente legítimos, permitindo-se o desenvolvimento de habilidades de compreensão pelos alunos. Mais especificamente sobre as atividades de leitura, conforme os avaliadores do programa, nesse livro didático, são explorados o contexto de produção dos textos, sua organização e os recursos linguísticos neles empregados, ou seja, tais atividades vão além do estudo das informações explicitadas nos textos trabalhados. Além disso, diz-se que nessa obra consideram-se os conhecimentos prévios dos alunos, como também a importância dos objetivos que guiam a leitura e das estratégias necessárias à leitura dos diferentes gêneros.

A análise que realizamos aproxima-se bastante daquela explicitada pela equipe do PNLD/2008. A apresentação da *notícia* em *Trabalhando com a Linguagem* é, sem dúvida, a apresentação de um gênero socialmente legítimo. No *Guia*, não encontramos detalhes sobre quais habilidades de compreensão são focalizadas nesse livro didático. Entretanto, nossa análise também demonstrou que, nessa obra, uma série de habilidades são contempladas. Também comungamos com a avaliação da equipe do PNLD/2008 ao constatarmos que, em *Trabalhando com a Linguagem*, promove-se um estudo dos recursos linguísticos empregados na escrita da *notícia* – linguagem desse gênero –, abrangendo ainda suas condições de produção e recepção.

Em *Tudo é Linguagem*, defende-se uma concepção de *língua* como “instrumento privilegiado para estabelecer relacionamentos sociais no dia-a-dia” (TL, MP, p. 2), ou seja, entende-se a *língua* como instrumento de comunicação. A *leitura* é entendida como processo que possibilita aos sujeitos se apropriarem de conhecimentos diversos, para o qual se fazem necessários a mobilização de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses, a localização de informações, a produção de inferências, o reconhecimento das intenções explícitas e implícitas no texto, o posicionamento crítico sobre o que se lê, etc.

As atividades propostas, nesse livro didático, para o estudo da *notícia* limitam-se à estrutura formal desse gênero, ou seja, são abordados somente *lead* e corpo da *notícia*. Não

são priorizadas as informações contidas nessas duas categorias ou partes que compõem esse gênero, haja vista que, nas perguntas apresentadas nessa obra, solicita-se apenas a identificação e cópia de tais informações. Em virtude disso, pontuamos que as atividades propostas para estudo da *notícia*, em *Tudo é Linguagem*, revelam uma concepção de *língua* como código, como se o domínio de “*uma pura forma lingüística*” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 76) (grifos dos autores) pudesse garantir o domínio do gênero estudado. Também nessas atividades, conhecimentos prévios dos alunos, formulação de hipóteses, produção de inferências, etc. cederam lugar à localização de informações, deixando nítido que *leitura*, nesse caso, tornou-se atividade de extração de informações do texto.

A coleção *Tudo é Linguagem* recebeu uma avaliação positiva da equipe do PNLD/2008, na qual foram destacadas a qualidade e a variedade da coletânea de textos apresentados, o trabalho com a leitura e com a produção textual e a organização da obra por gêneros textuais. Sobre a leitura, afirmam os avaliadores que o trabalho proposto nessa coleção didática possibilita “experiências produtivas, intensas e diversificadas em diferentes tipos de letramento” (MP, p. 136), uma vez que são explorados, além dos textos literários, textos jornalísticos, instrucionais, informativos, etc. Pontuam ainda que as atividades apresentadas em *Tudo é Linguagem* permitem o desenvolvimento da proficiência em leitura pelos alunos, auxiliam-nos na construção de sentidos dos textos e contribuem para a formação do senso crítico.

Sabemos que a equipe do PNLD/2008 avalia a coleção como um todo, isto é, expõe, na resenha que apresenta no *Guia*, uma síntese da avaliação dos quatro volumes que compõem a coleção. Nossa análise difere-se dessa por direcionar-se unicamente para as propostas de leitura da *notícia*, no volume e na unidade ou capítulo a ela dedicado. Talvez por isso a análise que realizamos afaste-se daquela do PNLD/2008, no que concerne às atividades de leitura propostas no livro didático em questão.

Sobre a organização da obra, nossa análise corrobora a avaliação do PNLD/2008, já que também observamos como ponto positivo de *Tudo é Linguagem* sua estruturação por gêneros e, mais que isso, consideramos pertinente a forma como as autoras dessa obra conseguem enlaçar umas seções nas outras. A variedade de *notícias* que nela figura também foi vista como ponto positivo desse livro didático. Quanto à exploração da *notícia*, constatamos que o trabalho com esse gênero não rompe os limites do letramento escolar, pois não trata do funcionamento da *notícia* em contextos reais de uso, fora do contexto educacional. Nesse sentido, distanciamos-nos da avaliação do PNLD/2008 ao afirmarmos, com base nos resultados obtidos na análise realizada, que a formação do senso crítico e a

proficiência em leitura não são, no estudo da *notícia*, o alvo das atividades propostas em *Tudo é Linguagem*.

Na coleção didática *Projeto Araribá: Português*, defende-se uma concepção interacional de *língua(gem)*, acompanhada de uma concepção de *leitura* como “um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (PA, MP, p. 9). Ressalta-se, nessa coleção, o papel ativo do leitor no ato da leitura, destacando-se ainda a relevância dos objetivos da leitura, da construção de inferências, das previsões sobre o texto, etc. A formação de leitores proficientes aptos à efetiva participação social é assinalada como o objetivo primordial do ensino de leitura, que se volta para os diversos textos de circulação social, dando destaque especial às tipologias textuais.

Nas atividades propostas em *Projeto Araribá: Português*, verificamos a centralização nos aspectos formais envolvidos na construção da *notícia* e, de forma bastante tímida, aborda-se o funcionamento discursivo desse gênero. A concepção interacional de *língua(gem)* se faz notar quando a *notícia* é tratada como gênero que se presta a objetivos específicos em situações de comunicação socialmente determinadas. No trabalho com a leitura, são focalizados tanto a forma da *notícia* quanto os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, o que significa dizer que as autoras dessa coleção não perdem de vista a concepção de *leitura* que adotam. Porém, ao dedicarem menor atenção ao funcionamento discursivo da *notícia*, afastam-se de seu objetivo primeiro – a formação de leitores proficientes aptos à plena participação social.

Na avaliação do PNLD/2008, *Projeto Araribá: Português* apresenta uma proposta de ensino calcada nos gêneros e tipos textuais, em que os usos da linguagem são enfocados, porém, pensados apenas dentro do contexto escolar. Nessa avaliação, afirma-se que as unidades que compõem os quatro volumes voltam-se para temas de estudo linguístico relacionados à construção dos tipos e gêneros textuais abordados, o que sinaliza que a seleção textual foi feita em conformidade com os conhecimentos linguísticos a serem estudados. Referente às atividades de leitura, os avaliadores atestam que essas “favorecem o desenvolvimento de capacidades básicas (localização de informações e produção de inferências), mas não de capacidades de reflexão e crítica” (BRASIL, 2007, p. 140).

A organização dessa coleção por tipologias textuais foi também constatada em nossa análise, principalmente porque essa adesão às tipologias é claramente explicitada no Manual do Professor de *Projeto Araribá: Português*. Quando os avaliadores do PNLD/2008 destacam que, nesse livro didático, os usos da linguagem são pensados apenas dentro da escola,

julgamos tratar-se, mais diretamente, da produção de textos, isto é, da circulação dos textos produzidos pelos alunos, pensada, não raras vezes, apenas na própria escola. Todavia, direcionando essa constatação para a leitura, podemos dizer que também nossa análise demonstrou que, nesse livro didático, há poucas referências ao contexto original de circulação da *notícia*. Sobre as habilidades contempladas nas atividades propostas em *Projeto Araribá: Português*, verificamos que são contempladas tanto habilidades de localização – do trecho que corresponde ao *lead*, por exemplo – e de inferenciação – quando é abordada a função da manchete – quanto de reflexão crítica – ao se perguntar para os alunos se eles acreditariam no fato mesmo que ele não estivesse no jornal –, embora tenhamos clareza de que essa última é abordada em menor medida.

Na coleção *Português: Linguagens*, a *notícia* é apresentada na seção dedicada à produção textual. Ainda assim, retomamos as concepções de *língua* e de *leitura* assumidas nessa coleção, para, em seguida, explicitarmos, sinteticamente, as principais considerações apresentadas sobre a produção textual.

Em *Português: Linguagens*, é apresentada uma concepção de *língua* como “instrumento de comunicação, de ação e de interação” (PL, MP, p. 2). Quanto à *leitura*, postula-se que essa compreende uma atividade que envolve habilidades de seleção, antecipação, inferências, etc., ao modo dos PCNLP. Salientam os autores, no Manual do Professor dessa coleção, que o ensino de leitura intenciona a formação de leitores competentes – aqueles aptos a selecionar, conforme seus interesses e suas necessidades, o que querem ler, diante dos inúmeros textos que circulam socialmente.

Ao tratarem da produção de texto, os autores de *Português: Linguagens* reportam-se à teoria bakhtiniana de gêneros, defendem os estudos do Grupo de Genebra e argumentam em favor do ensino de *língua* a partir dos gêneros, ressaltando que tal ensino, “além de ampliar sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem” (PL, MP, p. 10).

Nessa obra, a *notícia* aparece como modelo para produção escrita, e, a partir dela, são propostas atividades que objetivam preparar os alunos para tal produção. As atividades apresentadas centralizam-se, unicamente, na construção composicional da *notícia* e na linguagem característica desse gênero, dando relevo ao *lead*, ao corpo da *notícia*, à manchete, ao uso da 3ª pessoa, etc. Desse modo, o tratamento dado a esse gênero, nesse livro didático, não parece se sustentar sobre uma concepção de *língua* como interação, nem tampouco possibilitar sobremaneira a ampliação da competência lingüística e discursiva dos alunos tal

qual afirmam seus autores, já que são abordadas as características relativamente estáveis da *notícia*, desprezando-se seu caráter social, histórico, cultural, dinâmico, etc.

Português: Linguagens é, das cinco coleções, aquela que mais tem pontos fortes destacados na avaliação da equipe do PNLD/2008: a coletânea de textos, a abordagem dada aos temas, a exploração de textos de diferentes linguagens, as sugestões de fontes de pesquisa, as sequências didáticas apresentadas, além do tratamento dado à leitura e à escrita. O trabalho desenvolvido nessa obra, para os avaliadores do programa, consegue abarcar os aspectos temáticos, estruturais, linguísticos, funcionais e discursivos dos gêneros, e, mais precisamente sobre as propostas de produção textual, enfatizam que essas pretendem levar “o aluno a construir conceitos sobre os gêneros em questão, a partir da análise e da reflexão sobre suas características, seu propósito comunicativo e sua esfera de uso” (BRASIL, 2007, p. 144).

A análise realizada nos possibilitou uma avaliação diversa daquela apresentada pela equipe do PNLD/2008, no que diz respeito à abordagem dispensada à *notícia* na coleção PL. Em nossa análise dessa obra, constatamos lacunas e ressalvas no trabalho proposto com esse gênero. Na verdade, supomos ser indevida a prática dos autores desse livro didático de exigirem a escrita da *notícia* sem terem se ocupado do ensino da leitura desse gênero. Ademais, em sua abordagem na produção, focalizam-se, essencialmente, seus aspectos estruturais e linguísticos, ignorando-se os aspectos funcionais e discursivos que o tornam socialmente legítimo. Desse modo, afirmamos que, nesse livro didático, no tratamento dado à *notícia*, propõe-se o estudo de suas características linguísticas e formais, mas não de seu propósito comunicativo e de sua esfera de uso.

Verificamos que os autores dos livros didáticos *Construindo Consciências: Português, Trabalhando com a Linguagem* e *Projeto Araribá: Português* buscam apresentar propostas de ensino de leitura da *notícia* condizentes com as concepções de *língua* e/ou de *linguagem* e de *leitura* defendidas nesses manuais. Já as atividades propostas em *Tudo é Linguagem* e *Português: Linguagens* revelam um distanciamento dessas atividades das concepções aí assumidas. Quanto ao paralelo estabelecido entre nossa análise e a avaliação do PNLD/2008, observamos maior concordância entre uma e outra no que se refere às obras *Construindo Consciências: Português* e *Trabalhando com a Linguagem*. Já em relação às coleções *Tudo é Linguagem* e *Projeto Araribá: Português*, percebemos convergências e divergências entre nossas constatações e aquelas apresentadas pelos avaliadores do PNLD/2008. Nossa análise difere-se daquela exposta pela equipe de avaliação desse programa no que tange à obra *Português: Linguagens*.

4.2 As obras analisadas X os objetivos postulados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Na análise do tratamento dado à *notícia* em cinco coleções didáticas atuais, buscamos também verificar se e em que medida o trabalho desenvolvido por cada obra contribui para a consecução dos objetivos de Língua Portuguesa previstos nos PCNLP para o ensino dessa disciplina. Para a análise a que procedemos, selecionamos um objetivo geral e dois objetivos específicos postulados nos PCNLP, os quais constituíram *parâmetros* para avaliarmos a adequação do trabalho proposto nesses livros didáticos ao que é preconizado nesse documento. Ressaltamos que tais objetivos orientam o ensino de língua materna em todo o território nacional e que as cinco obras analisadas também se norteiam pelas diretrizes neles explicitadas.

Reiteramos que a opção pelo objetivo geral citado a seguir é coerente com o ensino de leitura, aqui, defendido – aquele que tem como alvo a formação de leitores competentes capazes de interpretar os diferentes textos aos quais têm acesso dentro e fora da escola:

<p>Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 2001, p. 32) (grifos nossos).</p>
--

Frisamos o uso competente da língua(gem) fora da escola por entendermos que, aptos a tal uso, os alunos, conseqüentemente, serão também capazes de “responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, 2001, p. 32) como previsto nos PCNLP. O alcance desse objetivo geral implica o alcance dos dois objetivos específicos selecionados: ser capaz de “selecionar textos segundo seu interesse e necessidade”; ler, “de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade” (BRASIL, 2001, p. 50).

O primeiro objetivo específico mencionado – ser capaz de “selecionar textos segundo seu interesse e necessidade” (BRASIL, 2001, p. 50) – está diretamente atrelado ao funcionamento discursivo dos gêneros, mais precisamente aos propósitos que esses pretendem atingir nas situações de interação. Defendemos que os usos que os sujeitos fazem dos gêneros definem-se, prioritariamente, por suas funções sociais, isto é, a opção por um outro gênero na leitura e na escrita é feita em conformidade com as ações que por meio dele podem ser executadas. Nessa ótica, o leitor que deseja saber sobre a vitória de seu time no campeonato

brasileiro, por exemplo, precisa saber que não vai encontrar essa informação num editorial, mas que poderá encontrá-la numa *notícia* esportiva. Desse modo, entendemos que para ser capaz de selecionar textos conforme interesses e necessidades o leitor precisa, necessariamente, saber quais os objetivos daquele texto que ele procura.

Das cinco coleções analisadas, duas delas ocupam-se em abordar os objetivos perseguidos pela *notícia*: *Trabalhando com a Linguagem* e *Projeto Araribá: Português*. Como dito anteriormente, a compreensão de tais objetivos permite aos leitores selecionarem esse gênero quando for de seu interesse ou conforme suas necessidades, corroborando a importância de se tratar de objetivos no estudo de qualquer gênero. Ademais, o entendimento da função social da *notícia* é essencialmente prejudicado se os leitores desconhecem os objetivos desse gênero. Em virtude disso, podemos dizer que *Trabalhando com a Linguagem* e *Projeto Araribá: Português* são as duas coleções que se aproximam do primeiro objetivo específico postulado pelos PCNLP.

Em *Construindo Consciências: Português*, verificamos apenas indícios desses objetivos na definição de *notícia* como “informação sobre um fato curioso ou de utilidade pública” (CC, 5ª série, p. 127). De modo semelhante, em *Tudo é Linguagem*, diz-se que a função da *notícia* é informar sobre fatos reais, e, em *Português: Linguagens*, a *notícia* é definida como relato de fatos recentes que despertam o interesse dos leitores, noções não problematizadas pelos autores dessas obras. Nessa perspectiva, constatamos pouco empenho dos autores desses livros didáticos em auxiliar os alunos no entendimento dos objetivos da *notícia*, o que significa dizer que esses se distanciam do objetivo específico postulado pelos PCNLP.

O segundo objetivo específico – ler, “de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade” (BRASIL, 2001, p. 50-51) diz respeito à leitura autônoma de textos, a qual requer, conforme atestado nos Parâmetros Curriculares, a seleção de procedimentos de leitura adequados ao gênero lido e aos objetivos do leitor, a construção de expectativas sobre forma e função do texto com base em conhecimentos prévios sobre o gênero, a produção de inferências, a confirmação ou não das hipóteses formuladas, a articulação dos índices textuais e contextuais na construção de sentidos do texto.

Nossa análise revelou que, em maior ou menor medida, todas as cinco coleções didáticas analisadas demonstraram a presença de esforços para o alcance desse segundo objetivo, ou seja, todas elas apresentaram atividades mais ou menos orientadas para a leitura autônoma da *notícia*.

Na coleção *Construindo Consciências: Português*, a leitura autônoma da *notícia* é alvo de atividades que tratam, por exemplo, da função da manchete, já que o leitor pode recorrer à manchete para saber se a *notícia* atende ou não aos seus interesses (procedimento de leitura). A construção de expectativas sobre a forma do texto, a produção de inferências e a confirmação de hipóteses são focalizadas nas atividades em que a estrutura da *notícia* é explorada. A articulação de índices textuais e contextuais é abordada, de forma mais direta, na pergunta que trata da função dos depoimentos na *notícia*.

A proposta de leitura da *notícia* apresentada nessa coleção, na tarefa de contribuir para que os alunos se tornem capazes de fazer uso competente da linguagem nas práticas de leitura com as quais se depararem fora da escola, pouco avança no alcance do objetivo geral preconizado pelos PCNLP. Isso porque a estrutura formal da *notícia* é privilegiada nas atividades apresentadas nesse livro didático e não se consegue apresentá-la aos alunos como forma linguística que funciona, que atende a propósitos definidos, que organiza, certamente com inúmeros outros gêneros, a sociedade na qual é veiculada.

Os autores de *Trabalhando com a Linguagem* dedicam-se à leitura autônoma da *notícia* nas atividades em que solicitam, por exemplo, que os alunos identifiquem o gênero *notícia* em meio a outros três gêneros apresentados, haja vista que eles terão que se utilizar de alguma ou de muitas estratégias para reconhecê-lo. A construção de expectativas sobre forma e função do texto, a produção de inferências, a confirmação ou não das hipóteses formuladas são foco das atividades centradas no objetivo da *notícia* e nos seus destinatários. As atividades que se voltam para a linguagem da *notícia* tocam a articulação dos índices textuais e contextuais na construção de sentidos do texto.

Verificamos, nessa obra, uma proposta de leitura da *notícia* que se aproxima do objetivo geral preconizado pelos PCNLP, segundo o qual cabe à escola possibilitar aos alunos tornarem-se aptos a utilizar a linguagem com propriedade nas múltiplas situações de leitura em que irão se engajar fora do contexto escolar. A abordagem dada ao referido gênero, nessa obra, não perde de vista a noção de *gênero* como formas de agir discursivamente.

Na coleção *Tudo é Linguagem*, procedimentos necessários à leitura autônoma da *notícia* são trabalhados em atividades que deixam entrever a possibilidade de se recorrer ao *lead* para saber as principais informações veiculadas na *notícia*. Nessas atividades, a construção de expectativas sobre a forma do texto é também abordada. As perguntas direcionadas para o estudo da *notícia* nesse livro didático, de certa forma, ensejam a produção de inferências, a confirmação ou não das hipóteses formuladas e a articulação dos índices textuais e contextuais na construção de sentidos do texto.

Constatamos que a proposta de leitura da *notícia* apresentada nessa coleção pouco se aproxima do objetivo geral previsto nos PCNLP, já que, nas atividades contidas nesse livro didático, não se consegue romper os limites linguísticos e estruturais do próprio gênero nem os da escola. Desse modo, fica comprometida a tarefa desse livro didático de contribuir para que os alunos sejam usuários competentes da língua(gem) na leitura de textos escritos, visto que o domínio de formas linguísticas não é o bastante para garantir a eficiência na interação.

Na obra *Projeto Araribá: Português*, procedimentos de leitura adequados ao gênero lido são focalizados nas atividades direcionadas, por exemplo, para a organização das informações na *notícia*, sinalizando-se que as informações principais encontram-se no primeiro parágrafo do texto. A construção de expectativas sobre forma e função do texto, a produção de inferências e a confirmação ou não das hipóteses formuladas são exploradas nas perguntas voltadas para a função da manchete e para o objetivo da *notícia*. A articulação dos índices textuais e contextuais na construção de sentidos do texto é enfocada na pergunta que trata, por exemplo, do uso de aspas para marcar os depoimentos incluídos na *notícia*.

Nessa coleção didática, o tratamento dispensado à *notícia*, mais precisamente à leitura desse gênero, consegue, ainda que de modo bastante tímido, avançar em direção à consecução do objetivo geral preconizado pelos PCNLP. Verificamos que as atividades propostas demonstram o empenho das autoras dessa coleção em contribuir para que os alunos tornem-se capazes de utilizar a linguagem com competência nas práticas de leitura de que participarem para além do contexto educacional.

Em *Português: Linguagens*, procedimentos de leitura e construção de expectativas sobre a forma do texto são explorados nas atividades que se voltam para as informações mais importantes da *notícia* presentes no *lead* e na identificação do suporte em que ela foi publicada. A produção de inferências, a confirmação ou não das hipóteses formuladas e a articulação dos índices textuais e contextuais na construção de sentidos do texto são alvo de atividades que exploram a função da manchete e a variedade linguística empregada na *notícia*.

As atividades de estudo e exploração da *notícia* apresentadas nessa coleção, na seção dedicada à produção textual, revelam que a proposta desse livro didático afasta-se do objetivo geral previsto nos PCNLP, tanto no que diz respeito ao uso competente da linguagem nas práticas de leitura quanto no que se refere à produção textual da *notícia*. Tal afirmação sustenta-se no fato de que, nessa obra, não é apresentado um trabalho destinado ao ensino da leitura da *notícia*, e, na produção, são exploradas apenas a linguagem e a forma desse gênero, desconsiderando que foram as ações executadas por meio dos gêneros que ocasionaram a cristalização das formas linguísticas.

Diante das constatações, aqui, apontadas, consideramos relevante explicitar, na próxima seção, quais as contribuições pedagógicas trazidas por cada uma das cinco obras analisadas.

4.3 Contribuições pedagógicas e implicações para o ensino de Língua Portuguesa

O gênero *notícia* recebe tratamento diferenciado em cada uma das cinco coleções analisadas. Por causa disso, consideramos oportuno apresentar um quadro comparativo entre essas obras a fim de explicitarmos, ainda que brevemente, suas contribuições pedagógicas e as possíveis implicações dessas para o ensino de Língua Portuguesa.

Verificamos que, nesses livros didáticos, o ensino de leitura da *notícia* focaliza: a construção composicional da *notícia*, a linguagem característica desse gênero e seu funcionamento discursivo. Evidenciamos que os aspectos linguísticos e formais são essencialmente priorizados nas atividades propostas para estudo do referido gênero e que seu funcionamento discursivo, quando não ignorado, recebe uma atenção ainda incipiente dos autores das cinco obras.

Ressaltamos que as propostas de leitura trazidas pelos livros didáticos analisados revelam-nos muito mais do que suas adequações e suas incoerências, pois sinalizam como essas obras têm respondido ao desafio de apresentar uma proposta coerente e sistemática de ensino de língua materna tendo os *gêneros* como objeto de ensino e centrada na formação de sujeitos capazes de fazer uso competente da linguagem nas múltiplas situações de leitura e escrita da qual participam.

No que diz respeito ao estudo da construção composicional da *notícia*, podemos afirmar que em quatro das cinco obras – *Construindo Consciências: Português, Tudo é Linguagem*, *Projeto Araribá: Português e Português: Linguagens* – foram constatadas atividades de leitura que propõem esse estudo, isto é, os professores e alunos que dessas obras fazem uso encontram facilmente aí atividades sobre manchete, subtítulo, *lead*, corpo, etc. Nesse grupo de quatro coleções, destaca-se *Construindo Consciências: Português*, pois, diferentemente das demais, nessa obra, na maioria das perguntas apresentadas, notamos o empenho das autoras em mostrar para os alunos que a estrutura formal da *notícia* cumpre funções específicas. Também a coleção *Trabalhando com a Linguagem* diferencia-se desse grupo, haja vista que, nesse livro didático, trata-se da construção composicional da *notícia* somente na seção voltada para a produção textual.

Quanto à linguagem empregada na construção da *notícia*, novamente constatamos que, das cinco coleções analisadas, em quatro delas – *Construindo Consciências: Português, Trabalhando com a Linguagem, Projeto Araribá: Português e Português: Linguagens* – são abordadas algumas de suas características no trabalho com a leitura desse gênero. Na coleção *Tudo é Linguagem*, não são enfocados os aspectos linguísticos da *notícia* na seção destinada à leitura, embora seja anunciada tal abordagem, mas sim na seção voltada para os usos da língua – *Língua: usos e reflexão*. Nessa perspectiva, afirmamos que, nas cinco obras analisadas, na seção dedicada à leitura ou naquela dedicada à produção textual, professores e alunos são expostos aos aspectos linguísticos e formais da *notícia*. Entretanto, a exploração da construção composicional desse gênero é, em maior ou menor medida, problematizada, já a linguagem característica da *notícia* é meramente apresentada.

O funcionamento discursivo da *notícia* é pouco abordado nas cinco obras analisadas. Merecem destaque as coleções *Trabalhando com a Linguagem e Projeto Araribá: Português*, obras nas quais percebemos uma tentativa de seus autores de extrapolar os aspectos linguísticos e estruturais da *notícia* e de tratar mais diretamente de suas condições de produção e recepção. Desse modo, afirmamos que as propostas de leitura da *notícia* trazidas por essas duas obras devem ser complementadas pelos professores que delas fazem uso. Quanto às demais coleções – *Construindo Consciências: Português, Tudo é Linguagem e Português: Linguagens* –, as atividades nelas apresentadas deixam nítidas as lacunas aí existentes no estudo do funcionamento discursivo da *notícia*, o que significa dizer que os professores que delas se utilizam precisam mais do que complementar o trabalho proposto, precisam incluir na proposta de leitura da *notícia* atividades relativas ao funcionamento discursivo desse gênero.

Nesta pesquisa, defendemos que a formação de leitores competentes de *notícias* precisa sustentar-se numa concepção de *leitura* como processo de construção de sentidos resultado da interação entre leitor e autor por meio do texto. Sob essa ótica, defendemos ainda que tal ensino deve abranger as condições de produção e recepção da *notícia*, visto que a compreensão desse gênero exige a compreensão dessas condições, pois, do contrário, a *notícia* será vista como axiomática e seu estudo será conduzido de maneira equivocada, isto é, de modo que transpareça para os alunos que a *notícia* é portadora de um sentido inquestionável.

Ressaltamos que quanto mais as propostas de leitura da *notícia* apresentadas nos livros didáticos analisados restringem-se ao ensino de seus aspectos linguísticos e formais, menosprezando ou até ignorando o funcionamento discursivo desse gênero, menos

contribuem para a formação de leitores competentes de *notícias*. Em contrapartida, quanto mais os autores desses livros didáticos se ocupam de apresentar a *notícia* aos alunos como gênero que funciona, que cumpre determinados propósitos junto aos seus destinatários na sociedade em que é veiculado, tão mais contribuem para que esses alunos se tornem leitores competentes de *notícias*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, em que nos voltamos para a leitura via livros didáticos, a análise do tratamento dispensado à *notícia* e às atividades que a tomam como gênero de partida constitui nosso foco principal. Sua origem vincula-se a alguns questionamentos relacionados à nova perspectiva de ensino de língua verificada no final do século passado e no início desse século: uma proposta de ensino de Língua Portuguesa centrada nos gêneros textuais.

Questionamos se as coleções atuais (PNLD/2008) apresentam o gênero *notícia*, e, em caso afirmativo, quais as atividades propostas nessas coleções para o trabalho com esse gênero. Verificamos a presença da *notícia* nas cinco obras analisadas, e, em três delas – *Construindo Consciências: Português, Trabalhando com a Linguagem e Tudo é Linguagem* – constatamos uma unidade ou um capítulo inteiro dedicado ao estudo desse gênero. Quanto às atividades propostas a partir da *notícia*, ficou nítida a ênfase dada nos livros didáticos analisados à estrutura formal do referido gênero, na qual *lead* e corpo do texto foram os aspectos priorizados. Nessas obras, privilegia-se ainda a linguagem característica da *notícia*, e, em duas delas – *Trabalhando com a Linguagem e Projeto Araribá: Português* –, aborda-se, timidamente, o funcionamento discursivo desse gênero. Os resultados de nossa análise confirmam nossa primeira hipótese de que os livros didáticos atuais promovem o estudo da *notícia*, mas, de modo geral, limitam-se a apresentar atividades focadas na estrutura formal desse gênero em detrimento dos aspectos discursivos que o caracterizam.

Para verificarmos se o tratamento dado a esse gênero nos livros didáticos analisados contribui para a consecução dos objetivos de ensino de língua materna previstos nos PCNLP – segundo questionamento levantado –, selecionamos dois objetivos específicos relativos ao ensino de leitura – “selecionar textos segundo seu interesse e necessidade”; ler, “de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade” (BRASIL, 2001, p. 50) – e um objetivo geral também referente à Prática de leitura de textos escritos:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e **na leitura** e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 2001, p. 32) (grifos nossos).

Constatamos que *Trabalhando com a Linguagem e Projeto Araribá: Português* são as duas coleções cujos autores se empenham em atingir o objetivo específico de “selecionar textos segundo seu interesse e necessidade” (BRASIL, 2001, p. 50). Já no que se refere ao

segundo objetivo específico – ler, “de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade” (BRASIL, 2001, p. 50) –, as atividades apresentadas nas cinco obras analisadas demonstram que, em maior ou menor medida, a leitura autônoma é alvo dos autores de todas elas, para a qual são propostas atividades dedicadas a procedimentos de leitura adequados à leitura da *notícia* e aos objetivos do leitor, à construção de expectativas sobre forma e função do texto pelos alunos, outras direcionadas para seus conhecimentos prévios sobre o gênero, para produção de inferências, para a formulação de hipóteses, etc.

As conclusões as quais nossa análise nos permitiu chegar para o primeiro questionamento aliadas àquelas sobre o empenho dos autores dos livros didáticos analisados em alcançar os objetivos específicos selecionados possibilitam-nos afirmar que as propostas de leitura da *notícia* apresentadas nas coleções *Trabalhando com a Linguagem e Projeto Araribá: Português* – na tentativa de considerarem o funcionamento discursivo desse gênero, além de sua estrutura formal e da linguagem que lhe é característica – aproximam-se mais da consecução do objetivo geral preconizado pelos PCNLP, segundo o qual os alunos, ao longo do ensino fundamental, devem tornar-se capazes de utilizar a linguagem de forma competente nas múltiplas situações em que a prática da leitura lhes for exigida. As propostas apresentadas nas demais coleções – *Construindo Consciências: Português, Tudo é Linguagem e Português: Linguagens* –, distanciam-se desse objetivo na medida em que centralizam os aspectos linguísticos e formais da *notícia*. Retomando nossa segunda hipótese – as propostas de exploração da *notícia* trazidas pelos livros didáticos selecionados pouco contribuem para a consecução dos objetivos previstos nos PCNLP –, nossa análise evidenciou que, nas cinco coleções, é possível percebermos maior ou menor empenho de seus autores em apresentarem propostas de leitura da *notícia* que contribuam para a efetivação do que postulam os Parâmetros de Língua Portuguesa.

Em que medida os livros didáticos analisados podem contribuir para a formação de leitores competentes de *notícias* foi o terceiro questionamento que impulsionou esta pesquisa. Para respondê-lo, consideramos necessário elencar algumas habilidades necessárias à leitura competente de *notícias*: 1) *Identificar qual o assunto tratado na notícia*; 2) *Reconhecer o objetivo da notícia*; 3) *Identificar a quais leitores a notícia se destina*; 4) *Compreender a razão pela qual o fato relatado virou notícia*; 5) *Reconhecer a atualidade como uma importante característica da notícia*; 6) *Identificar o fato e as circunstâncias nas quais ele ocorreu (o quê, quem, quando, onde, como, por que), compreendendo a relevância dessas informações para a composição da notícia*; 7) *Identificar o suporte em que a notícia foi*

veiculada, podendo inferir o tipo de jornal; 8) Identificar a presença de: a) marcas linguísticas que objetivam garantir a precisão da informação; b) expressões que sinalizam a opinião do jornalista ou do jornal/empresa.

O trabalho proposto nos livros didáticos analisados revelou-nos que a habilidade de *Identificar o fato e as circunstâncias nas quais ele ocorreu (o quê, quem, quando, onde, como, por que)* foi contemplada em quatro deles – *Construindo Consciências: Português, Tudo é Linguagem, Projeto Araribá: Português e Português: Linguagens*. Essa constatação sustenta-se na ênfase dada à estrutura formal da *notícia*, mais especificamente ao *lead*. Em três coleções – *Construindo Consciências: Português, Trabalhando com a Linguagem e Português: Linguagens* –, a habilidade de *Identificar a presença de: a) marcas linguísticas que objetivam garantir a precisão da informação; b) expressões que sinalizam a opinião do jornalista ou do jornal/empresa* foi contemplada. Já as outras seis habilidades foram contempladas em apenas uma ou duas obras, dando indícios de falta de uniformidade nas propostas apresentadas nos livros didáticos analisados no que tange ao estudo da *notícia*.

Esses resultados parecem indicar lacunas nas propostas de leitura da *notícia* apresentadas nos livros em questão, haja vista que muitas habilidades importantes à leitura desse gênero recebem restrita atenção nesses manuais. Além disso, há que se considerar que as habilidades de leitura trabalhadas nesses livros didáticos voltam-se prioritariamente para informações explícitas na *notícia* e para seus aspectos linguísticos, desconsiderando, não raras vezes, o funcionamento discursivo desse gênero. Desse modo, confirmamos a terceira hipótese, a de que os livros didáticos indicados pelo PNLD/2008 propõem uma abordagem de estudo da *notícia* que pouco contribui para a leitura crítica desse gênero.

As atividades propostas para estudo e exploração da *notícia*, nos livros didáticos analisados, evidenciaram-se, em alguns casos, coerentes com as concepções de *língua* e/ou de *linguagem* e de *leitura* neles adotadas, e, em outros, houve uma desarmonia entre o postulado e o realizado. *Construindo Consciências: Português, Trabalhando com a Linguagem e Projeto Araribá: Português* são coleções cujas propostas de leitura da *notícia* buscam não se distanciar das concepções de *língua* e/ou de *linguagem* e de *leitura* nelas assumidas. Já em *Tudo é Linguagem e Português: Linguagens*, verificamos que as atividades apresentadas para estudo da *notícia* demonstram o afastamento dessas das concepções defendidas nesses livros didáticos.

Estabelecemos um contraponto entre nossa análise e a avaliação do PNLD das cinco obras que compõem o *corpus* desta pesquisa. Essas duas análises são coincidentes no que diz respeito à avaliação das obras *Construindo Consciências: Português e Trabalhando com a*

Linguagem. Há concordância e discordância entre os resultados por nós obtidos e a avaliação do PNLD/2008 no que se refere às coleções *Tudo é Linguagem e Projeto Araribá: Português*. As divergências entre as duas análises manifestam-se na avaliação da obra *Português: Linguagens*.

Acreditamos que a temática aqui tratada amplia sua importância à medida que, trazendo à baila as propostas de trabalho com a *notícia* veiculadas por cinco livros didáticos atuais e as implicações dessas para o ensino de leitura desse gênero, permite-nos observar o modo como os autores desses livros didáticos têm se esforçado para responder às demandas que se lhes impuseram ao serem os *gêneros* tomados como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa, tal qual preconizam os PCNLP.

Nessa perspectiva, o tratamento dado à *notícia* nesses livros didáticos revela os avanços e as lacunas das propostas neles apresentadas. Dizemos avanços por três motivos: primeiro, porque os autores das obras analisadas assumem a tarefa de concretizar uma proposta de ensino centrada nos gêneros; segundo, porque essa proposta comunga com uma concepção interacional e dialógica de *língua(gem)*; terceiro, porque há livros didáticos cujas atividades atestam que os gêneros têm sido entendidos pelos autores desses livros como resultado da fusão de aspectos linguísticos, estruturais e discursivos, como modos de utilização da língua produzidos em certas condições para atender a determinados propósitos em situações específicas.

As lacunas deixadas nas propostas presentes nesses livros didáticos referem-se ao aprisionamento dessas à estrutura formal e à linguagem da *notícia*, ao distanciamento das atividades neles apresentadas da concepção interacional de *língua(gem)* assumida nesses manuais, bem como à desvalorização das condições de produção e recepção características desse gênero.

Defendemos, ao longo deste trabalho, à luz da teoria bakhtiniana, que os gêneros possuem formas linguísticas relativamente estáveis e que o domínio dessas não garante o sucesso na interação verbal. Além disso, assumimos uma noção de *gêneros* como formas de “agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Nesse sentido, acreditamos que restringir o estudo da *notícia* à exploração de seus aspectos linguísticos e formais significa tratá-los como modelos rígidos desconexos dos usos que deles são feitos, apagando-se o papel ativo dos sujeitos na construção dos sentidos (BAZERMAN, 2006) e desconsiderando-se que uma proposta de ensino focada nos gêneros só se justifica se o desenvolvimento da linguagem pelos alunos for o objetivo precípua a ser atingido (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 80).

Esclarecemos que não é nossa pretensão ser mais um exemplar para “caça às bruxas”, ou efetivar um movimento de inquisição dos livros didáticos, com vistas a condená-los por práticas indevidas por vezes detectadas; ao contrário, foi por acreditarmos na sua relevância para além de um recurso pedagógico que propusemos uma análise como esta, por partirmos do princípio de que apresentar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para todo o território nacional, em consonância, é claro, com os documentos oficiais norteadores desse ensino, é uma responsabilidade tamanha que não cabe nas páginas de quatro volumes. Todavia, é preciso clareza quanto ao fato de que a formação de leitores competentes de textos torna-se apenas utópica se na escola, e, nesse caso, no livro didático, não for dada devida importância ao ensino de leitura.

Convém pontuar ainda que não condenamos a existência de questões direcionadas para a estrutura e a linguagem da *notícia*. Recusamos a exclusividade dessas questões, por acreditarmos que a atitude responsiva ativa de que fala Bakhtin (1992) está implicada na leitura crítica de um texto e, conseqüentemente, na sua compreensão. Sob essa ótica, faz-se necessário pensarmos a leitura como prática social, como interação entre leitor e autor por meio do texto que culmina na construção de sentidos. Mais que isso, é preciso que pelo ensino da leitura os alunos tornem-se aptos a interpretar a multiplicidade de gêneros de circulação social, sendo capazes de ler o dito e o velado, de desnudar leituras não autorizadas, de refletir sobre o que leram, de responder com competência às práticas de leitura das quais participarem também fora da escola.

Acreditamos que as propostas de leitura da *notícia* apresentadas nos livros didáticos analisados revelam seus pontos positivos e negativos. Todavia, a análise criteriosa e pormenorizada desses manuais pode contribuir para que os pontos negativos sejam amenizados e os positivos recubram a maior parte dessas obras. Ademais, permite aos professores detectarem as lacunas nelas deixadas a fim de complementá-las e mesmo corrigi-las, se necessário for. É inegável que a pertinência desses livros didáticos no contexto educacional relaciona-se à sua adequação ao projeto pedagógico de cada escola e ao uso que deles são feitos pelos professores de Língua Portuguesa. Entretanto, sua qualidade vai além das mãos desses professores e deve ser o alvo de seus autores para que esses manuais possibilitem um trabalho mais fecundo e menos improfícuo no ensino de língua materna. Ressaltamos, por fim, que os livros didáticos requerem, no seu principal contexto de uso – a escola –, o compromisso e a responsabilidade que toda adoção implica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro Didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953]. p. 279-326.

_____/VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). *A Prática de Linguagem na Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC – Mercado de Letras, 2000. p. 149-182.

BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). São Paulo: Cortez, 2006.

BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 85-105.

BONINI, A. *Gêneros Textuais e Cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é este pelo qual corre o gânges?”. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro Didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 211-252.

_____. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o Eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). *A Prática de Linguagem na Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC – Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

BRANDÃO, H. M. B.; MARTINS, A. A. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretextos *versus* contextos ou “a escolinha do professor mundo”. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro Didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 253-275.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2007. (Anos Finais do Ensino Fundamental).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRONCKART, J. P. Os tipos de discurso. In: _____. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC. 1999. p. 137-217.

CAFIERO, D.; CORRÊA, H. T. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro Didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 277-298.

COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. *Littera: Revista de Lingüística e Literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, jul/dez, 2006. p. 7-19.

COSTA, S. R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org.). *A Prática de Linguagem na Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC – Mercado de Letras, 2000. p. 67-90.

COSTA VAL, M. da G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro Didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

_____. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v.1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

COSTA VAL, M. da G.; CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 147-184.

DALMASO, S. C.; SILVEIRA, A. C. M. da. A natureza polifônica da linguagem: uma alternativa para o jornalismo. In: SILVEIRA, A. C. M. da (org.). *Jornalismo além da notícia*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2003.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *O sentido das palavras na interação leitor-texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

_____. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 1988.

GUIMARÃES, E. H. R. O processo de escrita: análise das instruções para autoavaliação e revisão de textos em manuais didáticos de 5ª a 8ª série. (Tese – pesquisa em andamento). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GRILLO, S. V. de C.; CARDOSO, F. da M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro Didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 101-123.

LAGE, N. *Ideologia e Técnica da Notícia*. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. *Estrutura da notícia*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-84.

LUSTOSA, E. *O texto da notícia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, I. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-20.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MAGALHÃES-ALMEIDA, C. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, R. (Org.). *A Prática de Linguagem na Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC – Mercado de Letras, 2000. p. 127-147.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-35.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19- 36.

_____. *Exercícios de Compreensão ou Cópia nos manuais de ensino de Língua?* (No prelo, publicação do INEP, org. por Marisa Lajolo), 1996.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 237-260.

MIOTTO, G. B. A construção da notícia. In: SILVEIRA, A. C. M. da (org.). *Jornalismo além da notícia*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2003.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 205-236.

MOZDZENSKI, L. *Multimodalidade e gênero textual: analisando criticamente as cartilhas jurídicas*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

PAULINO, G. et al. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

POMPÍLIO, B. W. et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. (Org.). *A Prática de Linguagem na Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC – Mercado de Letras, 2000. p. 93-126.

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-20.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). *A Prática de Linguagem na Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC – Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro Didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 7- 18.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (Org.). *A Prática de Linguagem na Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC – Mercado de Letras, 2000. p. 185-205.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004a. p. 21- 39.

_____. Palavra e Ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004b. p. 129- 147.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 71- 91.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

SILVA, P. E. M. da; MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8 séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro Didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 185-210.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: CEALE/Mercado das Letras, 2001a, p. 31 a 76.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed., 3 reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. KOCH, I. V. (Org). 4 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

Coleções didáticas analisadas

DIAFÉRIA, C.; PINTO, M. *Construindo Consciências: Português*. São Paulo: Scipione, 2006.

FERREIRA, G. et al. *Trabalhando com a Linguagem*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2006.

BORGATTO, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Tudo é Linguagem*. São Paulo: Ática, 2006.

KANASHIRO, A. R. (Ed). *Projeto Araribá: Português*. São Paulo: Moderna, 2006.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 4 ed. São Paulo: Atual, 2006.