

Adriana Paulino Geisel

GÊNEROS JORNALÍSTICOS
NA SALA DE AULA: o livro didático e o
“caderno de redação”

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – UFMG
2008

Adriana Paulino Geisel

**GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA SALA DE AULA: o livro
didático e o “caderno de redação”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marildes Marinho

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – UFMG
2008

Dissertação intitulada “**Gêneros jornalísticos na sala de aula: o livro didático e o “caderno de redação”**”, de autoria da mestranda Adriana Paulino Geisel, apresentada em 30 de maio de 2008, na Faculdade de Educação da UFMG, à Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Marildes Marinho – FAE / UFMG – Orientadora

Profa. Dra. Aracy Alves Martins – FAE/ UFMG – Titular

Profa. Dra. Gláucia Muniz Proença Lara – FAE / UFMG – Titular

Profa. Dra. Maria das Graças Rodrigues Paulino – FAE / UFMG – Suplente

Profa. Dra. Carla Vianna Coscarelli – FAE / UFMG – Suplente

Belo Horizonte, / / .

À minha mãe, por compartilhar os momentos difíceis dessa trajetória.

Ao Marco, pela nossa história e

à Amanda, nossa filha, um sonho realizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, nossa força interior.

À minha orientadora, Marildes Marinho, pela orientação precisa, pelo apoio e cumplicidade. Minha profunda gratidão.

À professora Aracy, pela acolhida carinhosa no seu grupo de orientação.

À professora Magda Soares, a minha admiração e respeito.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, pelas oportunidades de discussão desta pesquisa.

Às colegas de orientação, Marília, Giane, Kely e Vânia, pelas discussões compartilhadas.

À Rosângela, minha amiga e companheira de curso.

À escola e os profissionais da escola que participaram desta pesquisa.

Às professoras e alunos da turma 7^a 2.

Ao meu pai, ausente, mas presente no coração, pelo seu exemplo.

À minha mãe pelo amor que me fortalece, pela ajuda e apoio em todos os momentos.

Às minhas irmãs, por serem tão especiais.

Ao Marquinho, meu companheiro de longa jornada, pela sua compreensão e respeito nos momentos difíceis.

À amada Amanda, minha filha, cuja gestação e seus dois primeiros anos de vida, acompanharam-me nessa trajetória. Meu eterno amor.

RESUMO

Esta pesquisa pretendeu investigar a produção de textos escritos no contexto escolar, a partir de uma concepção de gêneros discursivos e/ou textuais nas atividades de produção de textos. Para isso, foi necessário eleger um livro didático que adotasse como pressuposto teórico-metodológico uma concepção de gênero, para, a partir dele, conhecer e acompanhar o desenvolvimento das propostas de produção de textos em sala de aula.

Dentre as possibilidades de trabalho apontadas no período de observação, os gêneros jornalísticos tornaram-se o interesse maior da pesquisa, devido à ênfase atribuída a eles na proposta de redação desenvolvida por uma das professoras.

Para realizar a pesquisa fiz uso da etnografia como uma perspectiva metodológica. Os dados foram construídos através da observação participante de aulas de Português de duas professoras, em uma turma de 7ª série de uma escola pública da cidade de Lagoa Santa, e também de entrevistas e coleta de materiais, como atividades e textos escritos pelos alunos.

Como resultado das análises realizadas, pode-se constatar que a imersão dos gêneros no livro didático e na sala de aula ocorre principalmente nas atividades de leitura. A preocupação sobre o que escrever direciona as propostas de atividades de produção de textos escritos, sendo essas decorrentes de atividades de leitura. Outra constatação refere-se à relação que se estabelece entre a disciplina e organização da sala de aula e os conteúdos trabalhados nas aulas de redação, tornando o ato de escrever na escola uma atividade individual que não propicia a interação entre os sujeitos.

ABSTRACT

This research intended to investigate the production of written texts at the school context, through a conception of discursive and/or textual genres during the text production activities. It was necessary to elect a didactic book that adopted a genre conception as a theoretical-methodological assumption, in order to know and follow the development of the texts production proposals.

Among the work possibilities pointed out in the observation period, the journalistic types of text became the greatest interest of the research, because of the emphasis attributed to them in the written compositions proposed by one of the teachers.

In this research it was used the Ethnography as a methodological perspective. The data was constructed through participant observation of the Portuguese classes of two teachers, in a 7th grade class of a public school in the town of Lagoa Santa, and also through interviews and collection of materials, such as activities and texts written by the students.

As a result of the analyses, we can see that the immersion of genres in the textbook and in the classroom occurs mainly in the activities of reading. The concern about what to write directs the activity proposals of the production of written texts, and those arising from activities of reading. Another observation concerns the relationship established between the discipline and organization of the classroom and the contents learned in the writing classes, making the act of writing in the school into an individual activity that does not provide the interaction between subjects.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	09
-------------------	----

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	11
---	----

1 - Do percurso da pesquisadora ao objeto de pesquisa.....	11
--	----

2 - Pressupostos teóricos: gêneros discursivos e textuais no ensino de Português	16
--	----

CAPÍTULO 2

A METODOLOGIA.....	25
--------------------	----

1 - A etnografia como abordagem metodológica de pesquisa	25
--	----

1.1 - A observação participante.....	26
--------------------------------------	----

1.1.1 - A observação em sala de aula	27
--	----

1.1.2 - As entrevistas	28
------------------------------	----

1.1.3 - Os documentos e a análise dos textos dos alunos	29
---	----

2 - A definição do campo de pesquisa.....	29
---	----

2.1 - O período exploratório – A definição do livro didático	29
--	----

2.2 - A escola.....	31
---------------------	----

2.3 - A turma 7 ^a 2	32
--------------------------------------	----

3- A definição dos sujeitos	33
-----------------------------------	----

3.1 - A primeira professora.....	33
----------------------------------	----

3.2 - A segunda professora	34
----------------------------------	----

3.3 - Os alunos e seus textos.....	37
------------------------------------	----

CAPÍTULO 3

O LIVRO DIDÁTICO E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO NA SALA DE AULA	37
---	-----------

1 - A escolha, a “adoção” e a “rejeição” do livro didático	37
2 - Os gêneros no livro didático: o que os alunos aprenderiam?	38
2.1-“Português, uma proposta para o letramento”: fundamentos da coleção	39
2.2 – “Português, uma proposta para o letramento” em sala de aula de 7ª série.....	43
2.2.1 - Os gêneros jornalísticos no livro didático	54
3- A (não) utilização do livro didático em sala de aula	72

CAPÍTULO 4

GÊNEROS JORNALÍSTICOS EM “CADERNOS DE REDAÇÃO”	75
1 - As aulas de Português	75
2 - A proposta de redação a partir de gêneros jornalísticos.....	75
3 - “Coletando dados”.....	79
3.1- Os cadernos de redação	81
3.2 -Como os alunos respondem à proposta.....	82
3.2.1- A seleção de notícias – a aluno leitor de jornal?	82
3.3 - O que os alunos aprendem?.....	84
3.3.1 - Os textos dos alunos.....	85
3.3.1.1 - A cópia	86
3.3.1.2- Os textos de opinião.....	97
4- A redação - uma proposta de leitura?.....	106
5- Lendo gêneros e escrevendo redações?	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXOS.....	114

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as práticas de produção de textos escritos em sala de aula, a partir de uma concepção de gêneros discursivos e/ou textuais nas atividades de produção de textos escritos. Essa escolha se justifica em função de “inovações” teóricas que têm fundamentado a formulação de propostas e parâmetros curriculares oficiais, delineando novos objetos de ensino e novas abordagens metodológicas. Ao abordar o movimento de mudanças, de inovação e de reforma na construção do objeto de ensino de língua portuguesa, no Brasil, Marinho 2001, constata que os currículos estaduais de língua portuguesa dos meados dos anos 1980 e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa oficializaram o movimento de mudanças paradigmáticas construídas no campo dos estudos contemporâneos sobre a linguagem, os quais ocasionaram também mudanças no objeto de ensino da língua na escola.

Os currículos oficiais dos anos 1980 foram enfáticos na explicitação de uma concepção interacionista da linguagem e na focalização do texto como unidade de ensino-aprendizagem. A leitura e a escrita ganharam, nessas propostas uma função discursiva, cujo interesse principal é a interação entre sujeitos. Ler e escrever textos, com objetivos e interesses claramente definidos pelos interlocutores é um dos pilares dessas mudanças. Ao invés de escrever redação, o aluno produzirá textos. Dando continuidade a esse processo de oficialização das novas perspectivas para o ensino, os PCN dão mais um passo propondo o trabalho com os gêneros discursivos e textuais. Nessa mesma sintonia, os livros didáticos, produzidos sob o olhar dessas mudanças e dos parâmetros de avaliação do PNLD, buscam objetivar o trabalho de leitura e de produção de uma diversidade de gêneros e tipos de textos.

Considerando-se que os livros didáticos orientam, conduzem e muitas vezes determinam o que se deve e como se deve fazer em sala de aula e que há um esforço de autores e editores em atender os pressupostos teóricos apontados para o ensino da Língua Portuguesa, o livro didático foi tomado como objeto de estudo nesta pesquisa. Foi interesse acompanhar o desenvolvimento de atividades de produção de textos escritos em sala de aula a partir de um livro didático que recebeu uma avaliação positiva, no Programa Nacional do Livro Didático, em relação às propostas de produção de textos, considerando-se a abordagem dada aos gêneros nessas atividades.

No decorrer da pesquisa, essa proposta foi inviabilizada pela não utilização do livro pela segunda professora que assumiu a turma da 7ª série na qual a pesquisa havia sido iniciada. Apesar de essa alteração ocasionar uma mudança significativa na pesquisa, o livro didático continuou a ser objeto de estudo, não mais com o intuito de acompanhar sua utilização em sala de aula, mas como uma possibilidade de dialogar com a proposta de produção de textos desenvolvida pela segunda professora, a partir de gêneros jornalísticos.

Na tentativa de retratar o movimento de construção desta pesquisa, esta dissertação organiza-se em quatro capítulos. No capítulo um, é apresentado o objeto e os motivos que me conduziram à temática de estudo, particularmente as experiências vivenciadas durante a pesquisa, que me levaram a enfatizar, dentre as abordagens possíveis de trabalho com os gêneros em sala de aula e no livro didático, os gêneros jornalísticos. Por último, apresento os referências teóricas que subsidiaram a pesquisa. O capítulo dois descreve a metodologia adotada na pesquisa, explicitando as etapas percorridas para a definição da escola, dos sujeitos, professoras e alunos, respaldadas pela perspectiva metodológica da etnografia na educação. O capítulo três aborda as concepções teóricas que orientam o livro didático adotado pela escola, em relação à linguagem e ao ensino da língua escrita. Para tanto, são analisadas algumas propostas de atividades, verificando-se também a abordagem dada aos gêneros textuais e ou discursivos nas atividades de produção de textos escritos. Foi privilegiado o volume da 7ª série, sendo essa a série acompanhada na pesquisa. O último capítulo analisa a proposta de produção de textos ou de um “caderno de redação” desenvolvida na turma da 7ª série. Para finalizar, apresento as considerações, que não esgotam outras possibilidades de análise que possam emergir a partir da leitura deste texto.

È importante dizer que esta dissertação foi escrita a partir da interlocução estabelecida nos diversos espaços nos quais tive a oportunidade de apresentar, falar e discutir a pesquisa, como nos encontros de orientação e dos grupos de estudo, no diálogo com as disciplinas cursadas, nas leituras realizadas, na troca com as colegas e com a orientadora, que estabeleceu uma interação com a pesquisa, tornando a escrita deste texto um processo mais coletivo, não solitário e individual.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

1 - Do percurso da pesquisadora ao objeto de pesquisa

O interesse inicial desta pesquisa surgiu a partir de desafios vivenciados na minha experiência profissional como professora de Português. Trabalho na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte desde 1988, inicialmente na Educação Infantil e desde 1993 no Ensino Fundamental. Nessa rede, temos constatado um número significativo de alunos ao longo do Ensino Fundamental apresentando uma grande defasagem entre anos de escolaridade e nível de apropriação da língua escrita. As dificuldades apresentadas pelos alunos referem-se tanto a questões da alfabetização quanto a capacidades e habilidades de leitura e produção de textos.

Concebendo a alfabetização como o aprendizado inicial da leitura e da escrita, encontramos nas escolas municipais de Belo Horizonte alunos que, mesmo tendo vivenciado alguns anos de escolaridade (três, quatro anos), não desenvolveram as habilidades de codificação e decodificação. Outros alunos, em número bem mais significativo, já compreenderam o sistema da escrita, podendo ser considerados alfabetizados (em um sentido restrito), mas ainda não são capazes de utilizar a leitura e a escrita de forma competente.

Acreditando que ensinar a ler e escrever requer não só o domínio do código escrito, mas também a criação de condições para que o aluno utilize a língua adequando o texto às diferentes situações de interlocução oral e escrita, tornou-se necessário pensar em estratégias mais eficazes e consistentes em sala de aula, de forma a alterar o quadro de fracasso escolar no qual os meus alunos estavam inseridos.

Adepta à concepção de que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer a partir dos usos sociais da linguagem, sendo, portanto, imprescindível trazer para a sala de aula os textos que circulam nos diversos espaços sociais, surgiram questionamentos no meu fazer docente quanto à elaboração de estratégias mais efetivas e consistentes de abordar esses textos em sala de aula, nas atividades de produção de textos escritos. A diversidade de textos já era uma tendência dominante em sala de aula, seja através do livro didático ou por iniciativa dos próprios professores, mas apenas oferecer textos variados em sala de aula ainda era insuficiente. Era necessário mais e, nesse sentido, busquei participar dos espaços de

formação destinados ao professor, no intuito de me aproximar dos estudos e pesquisas que se davam no espaço acadêmico.

Em contato com as perspectivas teóricas apontadas no espaço acadêmico, encontrei, através das leituras realizadas em torno dos gêneros textuais e/ou discursivos, possibilidades de trabalhar com o ensino do Português em uma perspectiva discursiva e interacional. Os autores Dolz e Schneuwly forneceram-me contribuições importantes nessa abordagem, pois partem do princípio de que se comunicar oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente, devendo o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, ser realizado indiscutivelmente sobre os gêneros, pois esses

constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades que esses objetos de ensino requerem (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51).

Pensar na forma de efetivar uma prática de produção de textos a partir de uma concepção de gênero conduziu-me para o mestrado, levando-me a apresentar como proposta para a pesquisa identificar e analisar em sala de aula uma prática de produção de textos escritos a partir de uma concepção de gênero. Mas como encontrar essa prática?

O livro didático revelou-se como o caminho, já que os livros didáticos têm buscado atender aos pressupostos colocados nos currículos de Língua Portuguesa, devendo, portanto, abordar os gêneros textuais em suas propostas de atividades. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa destinados aos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, que representam, segundo Marinho (2001), assim como outros currículos, um conjunto de pressupostos considerados desejáveis, constituindo um discurso hegemônico sobre o ensino da língua orientam que as atividades de ensino devem contemplar a diversidade de textos e gêneros, buscando o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Torna-se prioridade, nas aulas de Português, focar os textos de gêneros que apareçam com maior frequência na realidade social e no universo escolar. De acordo com esses parâmetros, os gêneros discursivos ou textuais devem ser tomados como objeto de ensino, pois

os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCN, 1998, p. 23).

Ainda sobre a opção pelo livro didático, como professora de uma escola da rede pública, constato a significativa presença dos livros didáticos na escola e na sala de aula. Mesmo quando não são adotados para uma determinada sala de aula, eles ocupam na escola um lugar significativo na biblioteca, sendo emprestados aos professores, que os utilizam na elaboração de aulas e atividades, funcionando como uma importante fonte de pesquisa e de alimentação dos impressos “avulsos” que circulam na sala de aula.

A inserção dos livros didáticos no contexto escolar deve-se, de certa forma, à sua distribuição gratuita para os alunos das escolas públicas, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o Ensino Fundamental. O programa tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental Brasileiro. Além disso, o programa realiza, desde 1996, um processo sistemático e contínuo de análise e avaliação dos livros nele inscritos, com o intuito de assegurar a qualidade do material que será adquirido.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados ao segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), foram avaliados pela primeira vez pelo PNLD/1999, lembrando que o ano em que as obras são analisadas antecede aquele em que elas são disponibilizadas para a escola. Essa avaliação pela qual têm passado os livros didáticos vem gerando um esforço coletivo de autores e editores em atender aos pressupostos apontados para o ensino da Língua Portuguesa. Por isso, a hipótese metodológica desta pesquisa era de que uma escola que adotasse um livro sintonizado com uma proposta de ensino pautada pelos gêneros seria a porta de entrada para a análise da prática corrente em sala de aula.

Após decidir pelo livro didático como o caminho para identificar uma proposta de produção de textos escritos numa perspectiva de gêneros, iniciei o período exploratório para definição do campo da pesquisa, ou seja, da escola na qual eu a realizaria. Para isso, utilizei dados fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático, buscando selecionar uma coleção bem avaliada entre aquelas adotadas nas escolas municipais da cidade de Lagoa Santa. A coleção “Português, uma proposta para o letramento”, adotada em duas escolas municipais,

apresentou, de acordo com as informações contidas no Guia do Livro Didático¹(2005), uma proposta inovadora e adequada à tendência atual do ensino de Língua Portuguesa, tendo como pontos positivos a qualidade, a diversidade e a funcionalidade do material textual. “Os textos enfatizam os gêneros mais comuns e necessários às práticas de letramento e se tornam o fio condutor do trabalho de leitura e compreensão, conhecimentos lingüísticos e produção oral e escrita” (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2005, p.224)

Em relação às propostas de produção de textos escritos, consta no Guia que há orientações quanto aos interlocutores (gênero, registro e formas de circulação), o que possibilita o planejamento dos textos e conseqüentemente o desenvolvimento das habilidades de escrita. Quanto à diversidade de gêneros textuais a serem escritos,

percebe-se uma boa variedade nos gêneros a serem produzidos nos volumes da 5ª e 7ª séries, com solicitações de anotações/lista, bilhete ou carta criptografada, cartaz, reportagem, notícia, poema, crônica, entrevista, tabela, anotações, questionário e relatório de resultados. (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2005, p. 229)

Reconhecendo a importância da avaliação realizada pelo PNLD e também acreditando na possibilidade de o livro didático favorecer mudanças na sala de aula, busquei conciliar a coleção acima citada e sua utilização em sala de aula, pois a intenção primeira na pesquisa era investigar os resultados de um trabalho de produção de textos em sala de aula a partir do livro didático. Assim, cheguei ao campo. O campo da escola, da sala de aula. Trilhei o caminho do inesperado!

Minha inserção em sala de aula se deu em dois momentos distintos. Inicialmente, comecei a observação em uma sala de aula, em uma turma de 7ª série, com uma professora, “escolhida” entre o grupo de cinco professoras de Português da escola para participar da pesquisa. Essa etapa inicial de observação apontava perspectivas positivas em relação às escolhas realizadas, no que dizia respeito à escola, à professora e ao livro didático em sala de aula. Mas, ao retornar à escola, após um intervalo de quatro meses,² para dar continuidade à pesquisa, fui surpreendida pela troca de professoras, em conseqüência de alterações na administração municipal, que fizeram sair a professora do cargo então ocupado e retornar a professora

¹ Documento encaminhado às escolas, a cada três anos, com o intuito de divulgar a avaliação realizada pelo PNLD.

² Período referente à licença maternidade, decorrente do nascimento de minha filha.

efetiva para a sala de aula. Na tentativa de dar continuidade ao trabalho iniciado, verifiquei a viabilidade de continuar a pesquisa na mesma turma anteriormente acompanhada.

Surpresa maior foi saber que a professora que então assumira a turma, por decisão pessoal, não adotava o livro didático em suas aulas. O material utilizado em sala de aula era, segundo a professora, escolhido e/ou preparado por ela mesma. O trabalho de redação (termo utilizado por ela) consistia, durante todo o ano, na escrita de textos baseados em notícias e reportagens selecionadas pelos alunos. Essas notícias e reportagens funcionariam, segundo a professora, como um pretexto para a produção escrita, ou seja, a partir da leitura da notícia e da reportagem, os alunos deveriam escrever um texto sobre o assunto e dar sua opinião ao final do texto produzido. A atividade era realizada em casa em um caderno de redação.

A princípio, não reconheci na proposta da professora um trabalho interessante de produção de textos, pois ela se distanciava do modelo que eu havia pensado para a pesquisa. Mas, na tentativa de posicionar-me como pesquisadora, capaz de lidar com as diferentes concepções e práticas presentes na escola e também de superar os obstáculos que podem se apresentar em uma pesquisa que tenha como local de realização uma sala de aula, tentei não fazer pré-julgamentos, participar das aulas, coletar material e ouvir os sujeitos envolvidos, no intuito de identificar, através da proposta da professora, o trabalho realizado a partir das notícias e das reportagens selecionadas. Seria possível encontrar, na proposta dessa professora, uma abordagem dos gêneros jornalísticos? Que outras questões sobre o gênero na sala de aula essa nova situação proporcionaria? Que relações haveria entre a prática dessa professora que não adotava o livro didático e o livro didático considerado adequado? Por que ela não quis continuar usando o livro didático adotado pela professora que a precedeu?

Diante dessas questões, foram objetivos desta pesquisa:

- identificar as modificações ou inovações introduzidas em manuais didáticos e na sala de aula, a partir das orientações fundamentadas em uma concepção de gênero e na diversidade de gêneros na sala de aula;
- descrever e analisar as atividades de produção de textos propostas no livro didático e em sala de aula, a partir dos gêneros jornalísticos;
- analisar a produção textual de alguns alunos, resultante das propostas desenvolvidas.

Os gêneros jornalísticos passaram a constituir, dentre as inúmeras possibilidades de abordagem dos gêneros em sala de aula, o interesse maior da pesquisa, dada a ênfase atribuída a eles no trabalho desenvolvido pela professora. No próximo item, apresentarei os pressupostos teóricos que contribuíram para a definição do objeto e fundamentaram a pesquisa.

2 - Pressupostos teóricos: gêneros discursivos e textuais no ensino de Português

Desde o final da década de 70, constatamos uma mudança de paradigma no ensino do Português. Os currículos de Língua Portuguesa produzidos neste outro paradigma incorporam o pressuposto de que o importante no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa é a competência na produção e na leitura de textos orais e escritos e rompem com o ensino do Português centrado na análise lingüística através do estudo das letras, sílabas, palavras e frases, passando a privilegiar o texto como unidade de análise.

Segundo Soares (1996), foi nesse período, nos anos 70 e nas primeiras décadas dos anos 80, que houve a inclusão de outros textos no universo escolar, não mais selecionados apenas por critérios literários, mas também por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais, como textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade e humor.

Rojo (2004) aponta também a década de 80 como o período em que se desenvolve

a idéia de que o texto – seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito – é a base do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. (p.7)

De acordo com essa autora, o texto em sala de aula foi inicialmente tratado como um material ou objeto empírico que propiciava atos de leitura, de produção e de análise lingüística. O texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino. Posteriormente, o texto é tratado como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação, sendo prioridade no ensino da Língua Portuguesa as formas globais e locais do texto. Nesse segundo enfoque, o texto passa a ser visto como um pretexto para o ensino da gramática normativa e também da gramática textual. As tipologias textuais, como a narração, a descrição e a dissertação, ganham espaço nas aulas de Língua Portuguesa.

A perspectiva discursiva em relação ao trabalho com os textos em sala de aula, assumida posteriormente, a partir da década de 80, inclusive nos currículos oficiais brasileiros, enfoca o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e leitura. Nessa perspectiva, (ROJO, 2004, p. 11)

passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e também orais.

Reinaldo (2001) aponta a década de 90 para indicar os estudos de Lingüística de texto que passam a explorar o tópico da tipologia textual, apresentando duas noções teóricas importantes sobre a tipologia textual de base discursiva: a noção de gênero como um conjunto de enunciados e a noção de tipo ou seqüência textual que podem figurar na composição dos diversos gêneros de circulação social.

Sobre estes dois conceitos, gênero e tipo, Bezerra (2001) propõe um agrupamento de dois blocos teóricos. Para os estudos voltados para o texto, *tipo* seria um constructo teórico que pode determinar formas básicas e globais para a constituição de um texto, subdividindo-se em: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e conversacional (p. 36). *Gênero* seriam as inúmeras realizações empíricas de texto. Marcuschi (2002, p.23) exemplifica essa abordagem, apresentando o seguinte quadro sinóptico para fazer essa distinção conceitual:

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
Constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas.	Realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.
Constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal.	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	Exemplos de gênero: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, lista de compras, bate-papo virtual, outdoor, conferência, carta eletrônica, etc.

Ainda segundo Bezerra (2001, p. 37), os estudos voltados para o discurso adotam o conceito de gênero de Bakhtin como tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Nessa abordagem, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam um agrupamento de gêneros regido pelas capacidades exigidas pelas práticas de uso da linguagem, com a finalidade de organizar e estruturar as seqüências didáticas. Esse agrupamento, de acordo com os autores, não é estanque, pois não é possível classificar um gênero de maneira única em um desses grupos. “Trata-se mais de dispor de um instrumento, fundado teoricamente, para resolver, ainda que temporariamente, problemas de ordem prática, como a escolha dos gêneros e sua organização no trabalho escolar” (p.121). O agrupamento proposto pelos autores foi constituído em função de três critérios: corresponder às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, retomar certas distinções tipológicas já existentes em currículos e planejamentos, ser relativamente homogêneo quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. O agrupamento pode ser assim representado:

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	Narrar Mimeses da ação através da criação de intrigas	Contos, fábulas, lendas, narrativas (de aventura, de ficção científica, de enigma), novelas
Documentação e memorização de ações humanas	Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiências vividas, testemunho, <i>curriculum vitae</i> , notícia, reportagem, crônica, ensaio bibliográfico, etc.
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar Sustentação, refutação, negociação, tomadas de posição	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta do leitor, carta de reclamação, debate regrado, discurso de defesa e de acusação, etc.
Transmissão e construção de saberes	Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminários, conferência, artigo ou verbete de enciclopédia, entrevista de especialista, tomada de notas, resumo de textos, relatório científico, relato de experiência científica, etc.
Instruções e prescrições	Descrver ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções, etc.

Em relação aos conceitos de gênero textual e gênero discursivo, Bezerra (2002, p. 40) argumenta que são chamados gêneros textuais os textos particulares, que têm organização

textual, funções sociais, locutor e interlocutor definidos. Já os gêneros discursivos são aqueles cuja caracterização está baseada em critérios tais como: fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual.

Marcuschi (2002, p. 22) define que a expressão gênero textual é usada como uma noção propositalmente vaga para se referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária. São, portanto, inúmeros, podendo ser exemplificados como: telefonema, sermão, carta, romance, bilhete, receita culinária, lista de compras, instruções de uso, piada, carta eletrônica e muitos outros. Ainda segundo o mesmo autor, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais.

Os estudos voltados para o discurso, baseados em Bakhtin, chamam de gênero discursivo todas as formas de enunciado que variam conforme as esferas sociais de comunicação. Bakhtin parte do princípio de que toda língua é um fato social, cuja existência funda-se nas necessidades de comunicação, e afirma que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1981, p. 123).

Podemos considerar que os processos interativos que acontecem em sala de aula referem-se ao contato dos indivíduos entre si e também ao contato do leitor com os diferentes textos, pois ele dialoga com os textos, concorda, se contrapõe, faz inferências, enfim, mobiliza seus conhecimentos para dar sentido ao texto lido. No processo de escrita, o escritor expõe seu ponto de vista, remetendo-se a diferentes textos lidos e ouvidos para atender a uma determinada necessidade de comunicação.

A interação verbal efetua-se em forma de enunciados, orais ou escritos, que são por Bakhtin denominados gêneros do discurso. Segundo esse autor, os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades que requerem a utilização de enunciados determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada uma das esferas, como a escola, a

igreja, o jornal, a política e outras. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento dos gêneros do discurso. “Cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. (BAKHTIN, 1997, p.279)

Os gêneros do discurso se caracterizam por apresentarem um conteúdo temático, uma estrutura composicional e um estilo verbal específicos (BACKTIN,1997). Esses três elementos fundem-se no todo do enunciado e são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. O conteúdo temático é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. De acordo com Costa Val (2003)

os gêneros estabelecem pautas temáticas e formas típicas de tratamento do tema, à medida que, nas diferentes instâncias de uso da língua, se estabelecem diferentes expectativas quanto ao leque de assuntos pertinentes ou impertinentes, permitidos ou proibidos, e quanto ao grau de autenticidade, fidedignidade e exaustividade de sua abordagem. (p.127)

A construção composicional é o modo de estruturar o texto. Refere-se às formas de organização do texto, de acordo com as partes que o compõem e o modo como se distribuem. O estilo refere-se à seleção de meios lingüísticos, ou seja, à seleção de certos recursos lexicais e morfossintáticos em função da imagem do interlocutor e do objetivo pretendido.

Seguindo Bakhtin, Dolz e Schneuwly (2004) colocam que os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. “São formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (p.74). Os textos orais ou escritos produzidos por nós, apesar de se diferenciarem uns dos outros, apresentam regularidades, ou seja, características semelhantes, podendo ser reconhecidos e conhecidos por todos, facilitando a comunicação entre as pessoas. “Os textos, com características semelhantes, podem ser chamados de gêneros de textos” (p. 97).

Outro aspecto importante apontado por esses autores, refere-se ao modo de organizar o trabalho com os gêneros em sala de aula, denominado por eles como seqüência didática, ou seja, “seqüências de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma prática de linguagem”.

As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam

essa apropriação. Nesse sentido, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para dar-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela seqüência didática. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

As práticas de linguagem são consideradas pelos autores como aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história, sendo o reflexo e o principal instrumento de interação social. Essas práticas implicam dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular.

As capacidades de linguagem são aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada. Essas aptidões envolvem as capacidades de ação (adaptação às características do contexto e do referente), as capacidades discursivas (mobilização de modelos discursivos) e as capacidades lingüístico-discursivas (domínio das operações psicolingüísticas e das unidades lingüísticas). As estratégias de ensino supõem a busca de uma intervenção no meio escolar que favoreça a mudança e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem.

A abordagem do ensino da linguagem escrita e oral nas instituições escolares tendo como foco os gêneros é diferenciada por Dolz e Schneuwly³ abarcando pelo menos três maneiras. Na primeira, *Desaparecimento da comunicação*, os gêneros são concebidos como modelos de representação do real, não tendo nenhuma relação com as práticas sociais e com o contexto sociohistórico de sua constituição. Nessa perspectiva, a abordagem é puramente representacional e não comunicativa. Na segunda, *Negação da escola como lugar específico da comunicação*, trabalha-se com os gêneros como se houvesse uma continuidade entre o que é externo e interno à escola. Não se criam, para as situações escolares, necessidades reais de comunicação. O objetivo é instrumentalizar o aluno para que ele possa atender às exigências comunicativas. Na terceira forma, *A escola como lugar de comunicação*, a escola é tomada como um lugar autêntico de comunicação, possibilitando diversas situações de produção e utilização de textos. O problema é que há, nessa abordagem, uma desconsideração aos modelos externos. Os gêneros trabalhados são gêneros escolares, resultado do funcionamento da comunicação escolar.

³ Ver Dolz e Schneuwly (2004) – Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona).

A partir dessas três abordagens, os autores apontam a necessidade de reavaliação dos gêneros na escola, através de uma conscientização do papel central destes como objeto/instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, levando-se em conta que

toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: 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 e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 80-81).

Os gêneros jornalísticos, assim como outros gêneros pertencentes às diferentes esferas de ação nas quais os enunciados são produzidos, são utilizados em sala de aula com o objetivo de formar leitores críticos e produtores de diversos textos de circulação social. No jornal encontramos uma grande diversidade de gêneros, como o artigo, a crônica, a propaganda, a charge, o poema, a reportagem, a notícia, as entrevistas, o editorial, o artigo de opinião, e outros. Cada um desses gêneros tem uma função sócio comunicativa e é escrito de acordo com as especificidades que o caracterizam (conteúdo, estrutura composicional e estilo) e que, de certa forma, o diferenciam dos demais.

As notícias se constituíram nesta pesquisa como o gênero mais utilizado pelos alunos para realizarem a atividade de redação proposta pela professora. Elas são características na linguagem jornalística, geralmente se referindo a fatos inéditos que possam despertar a curiosidade do leitor. Segundo o Novo Manual de Redação da Folha de São Paulo, a notícia é o fato comprovado, relevante e novo. É tido como relevante o fato que pode gerar maiores conseqüências para o mundo, para a sociedade e para os leitores. Ainda segundo a mesma fonte (p.35), são critérios fundamentais para definir a notícia: o ineditismo, a improbabilidade, o apelo, o interesse e a empatia.

A notícia, de acordo com Lage (2006), se define, do ponto de vista da estrutura, no jornalismo moderno, “como o relato de uma série de fatos, a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante.” (p. 17) Para esse autor, a notícia mais expõe os fatos do que narra os fatos, pois os eventos são ordenados

não em uma seqüência temporal, mas por interesse ou importância decrescente, na perspectiva de quem escreve e de quem lê ou ouve.

Como consequência dessas características, surge a necessidade de a notícia não só ser verdadeira, mas também parecer verdadeira, fazer referências precisas e detalhar algumas informações. A necessidade de apresentar informações concretas se manifesta na apuração e apresentação de notícias: a hora, dia e local do fato, a placa do veículo envolvido, os nomes das pessoas, a distância percorrida em km e outros dados fornecidos de acordo com cada fato noticiado.

Sobre a linguagem jornalística, Lage argumenta que ela é constituída de palavras e expressões possíveis no registro coloquial e aceitas no registro formal, embora, para esse autor, o registro coloquial seja o mais adequado do ponto de vista da eficiência da comunicação, pois, além de permitir maior fluência, é mais acessível às pessoas de pouca escolaridade.

As manchetes e os leads são partes constitutivas da notícia. Quando situados na primeira página, apresentam os principais assuntos da edição e têm a função de atrair o leitor para a leitura do jornal. O lead é conceituado como “abertura da notícia. Primeiro parágrafo da notícia em jornalismo impresso. Relato do fato mais importante de uma notícia” (LAGE, 1990, p. 72).

Faria (1994) apresenta o seguinte conceito de lead:

Abertura de notícia, reportagem onde se apresenta sucintamente o assunto. Resumo inicial, constituído pelos elementos fundamentais do relato a ser desenvolvido no corpo do texto jornalístico. O lead torna possível, ao leitor que dispõe de pouco tempo, tomar conhecimento do fundamental de uma notícia em rapidíssima e condensada leitura do primeiro parágrafo. Sua leitura pode também fisgar o interesse do leitor e persuadi-lo a ler tudo até o final. (p. 28)

No lead podem ser encontradas respostas para as seguintes perguntas: Quem fez o quê? Quando? Como? Onde? Por quê? Essa seria a forma clássica de um lead, mas que não é obrigatória, pois a ordem das informações varia de acordo com a importância de cada uma.

Segundo a mesma fonte, a manchete é o “título principal, composto em letras garrafais e publicado com grande destaque, geralmente no alto da primeira página de um jornal ou

revista. Indica o fato jornalístico de maior importância entre as notícias contidas na edição.”
(p.26)

A reportagem, outro gênero jornalístico apresentado pelos alunos na atividade pesquisada, consiste no levantamento de assuntos para contar uma história verdadeira, expor uma situação ou interpretar fatos (LAGE, 2006) e, diferentemente da notícia, trata de assuntos que estão sempre disponíveis e podem ou não estar relacionados a um fato atual.

A distância entre a notícia e a reportagem estabelece-se, na prática, a partir da pauta, isto é, do projeto de texto. Para a notícia as pautas são apenas indicações de fatos programados, da continuação de eventos já ocorridos e dos quais se espera desdobramento. (LAGE, 2006, p.55)

A linguagem e o estilo desse gênero são menos rígidos do que os da notícia, variando conforme o veículo, o público e o assunto. Outro aspecto que caracteriza a reportagem é a autoria, manifestada através da identificação de quem a escreveu. É interessante observar que, nesta pesquisa, as reportagens foram menos procuradas pelos alunos, o que demonstra que ela exige uma leitura diferente da leitura de notícias e, talvez, também a utilização de outras estratégias para se escrever o texto solicitado. Resumir uma notícia e dar uma opinião sobre o fato noticiado seria o mesmo que resumir e opinar sobre o assunto de uma reportagem?

No capítulo quatro, teremos a oportunidade de tratar dessa questão, sendo que no próximo capítulo descreverei os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

CAPÍTULO 2

A METODOLOGIA

1 - A etnografia como abordagem metodológica de pesquisa

Para descrever e compreender o contexto escolar, é necessário que o pesquisador recorra a técnicas e conhecimentos produzidos pelas diversas ciências, como a Psicologia, a Pedagogia, a Linguística, a Antropologia e outras. Para realizar esta pesquisa, fiz uso da etnografia como uma perspectiva metodológica.

Para André (1995), o interesse dos educadores pela etnografia fica mais evidente no final dos anos 70 e tem como foco de preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular. Considera a autora que o que se faz nas pesquisas educacionais é uma adaptação da etnografia à educação, concluindo que na educação se faz estudo do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. O emprego de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, caracterizariam, segundo ela, as pesquisas do tipo etnográfico em educação, sendo que o princípio de interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado está subjacente à utilização dessas técnicas, tornando possível ao pesquisador reconstruir os processos e as relações presentes no espaço escolar.

No caso desta pesquisa, a interação entre a pesquisadora e o objeto da pesquisa se deu a partir da escolha da própria temática de estudo, já que esta foi definida a partir de uma necessidade que emergiu durante a realização da minha prática docente. Pesquisar a prática de produção de texto na sala de aula, a partir de outra concepção – que não mais a escrita de uma narração, descrição ou dissertação, que, até a década de 70, compunham os conteúdos trabalhados nas aulas de redação –, que considere os usos sociais da linguagem, tendo, portanto, os textos de diversos gêneros como referência para o trabalho com a leitura e escrita na sala de aula, foi objetivo desta pesquisa.

Além dessa proximidade entre a pesquisadora e o objeto de estudo, o contexto escolar, tomado como campo de estudo, constituiu-se num espaço familiar para a pesquisadora, pois apesar de a pesquisa ter sido realizada em uma escola com a qual eu não tinha até então nenhuma proximidade, a instituição escolar e a sala de aula são espaços que fazem parte do

meu cotidiano. Em alguns momentos, essa identificação pareceu ser um fator facilitador para a pesquisa, mas, ao mesmo tempo, era necessário que eu me afastasse deste lugar (de professora) para ocupar outro (de pesquisadora), buscando descrever a lógica de algo vivido, mas não analisado e refletido. Também bastante importante foi o desafio de dialogar com as expectativas criadas para a pesquisa. Fui para o campo já com intenção de encontrar uma determinada prática de trabalho de produção de textos em sala de aula e, ao me deparar com o imprevisto (mudança de professoras, não-utilização de livro didático), tive que lidar com os julgamentos já cristalizados em relação ao ensino do Português e, mais especificamente, à produção de textos escritos. Todo esse movimento pode ser traduzido em um ir e vir, construído a partir dos dados coletados, da interação com os sujeitos da pesquisa e da interlocução com a orientadora.

Para melhor explicitar o caminho metodológico percorrido, apresentarei a seguir as técnicas ou instrumentos utilizados na coleta de dados e a definição do campo e dos sujeitos da pesquisa.

1.1 - A observação participante

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar uma prática de trabalho de produção de texto em sala de aula a partir da utilização de um livro didático que adotasse como proposta de trabalho uma concepção de gênero. Para encontrar essa prática, foi necessária a minha imersão em sala de aula, inicialmente com o objetivo de identificar a forma como as propostas de atividades de produção de textos, sugeridas no livro didático de Português adotado pela escola, eram traduzidas e efetivadas em sala de aula, tanto pela professora como pelos alunos. Posteriormente, a observação em sala de aula possibilitou acompanhar as aulas de uma segunda professora, que não adotava o livro didático, e conhecer o trabalho de redação desenvolvido por ela.

Na primeira etapa da pesquisa, com a primeira professora, foi possível observar o desenvolvimento de doze aulas em um período de dois meses. A princípio, acompanhei somente as aulas destinadas à produção de textos para depois começar a observação também das outras aulas. A segunda etapa de observação teve a duração de quatro meses. Nesse período, foram observadas quinze aulas de Português, sendo que nos dois últimos meses da pesquisa, novembro e dezembro, realizei entrevistas com os alunos nos horários das aulas de

Redação. Como pesquisadora, considerei difícil definir a priori qual a minha forma de participação em sala de aula, sendo essa decisão complexa e subjetiva, pois para mim essa participação seria definida no decorrer da pesquisa, através das relações e representações que poderiam ser construídas a partir da imersão no campo de estudo. Posso afirmar que construí com cada professora uma relação diferente e também um grau de participação variado nas aulas observadas, buscando preservar os objetivos apontados para a pesquisa.

Com a primeira professora, estabeleci uma relação mais formal, em sala de aula. Acredito que para ela o meu papel era o de observador e, por isso, em sala de aula, ela não fazia referência à minha pessoa. Já fora da sala, tínhamos uma relação mais próxima e sempre conversávamos, no final dos horários das aulas de Português, sobre as aulas desenvolvidas e também sobre outros assuntos. Com a segunda professora foi diferente. Em sala, ela buscava minha participação durante todo o tempo, mencionava meu nome, pedia que eu opinasse sobre os trabalhos apresentados, enfim, ela tentava me colocar no grupo. Isso certamente refletiu na relação que estabeleci com os alunos, que demonstraram interesse em participar da pesquisa e sempre estavam me esperando para as aulas. Participei do encerramento, do amigo oculto, enfim, além de interagir com os textos, interagi com os sujeitos da pesquisa.

Para realizar a observação, posicionei-me em lugares que me permitiam ter uma visão da turma como um todo, ou seja, no fundo da sala e também próxima à porta, de onde podia ver os alunos de frente. Esses lugares variavam conforme os horários das aulas, pois, às vezes, quando chegava para acompanhar as aulas de Português, encontrava a turma já organizada pelo professor do horário anterior, restando-me as carteiras vagas no fundo da sala.

1.1.1 - A observação em sala de aula

Durante o primeiro período de observação em sala de aula, utilizei apenas o diário de campo para realizar as anotações sobre as aulas desenvolvidas. A professora teve resistência à utilização do gravador, com receio de que isso provocasse um certo tumulto em suas aulas. Como a minha intenção era realizar a pesquisa durante todo o ano de 2006, pois já estava planejada uma interrupção de quatro meses, em razão do nascimento de minha filha, considerei que poderia começar a coleta de dados a partir das anotações realizadas para, posteriormente, introduzir outros instrumentos.

É evidente que, no decorrer da pesquisa, senti falta de dados que não me foi possível coletar apenas com a utilização do diário de campo. Essa ausência se deu a partir da saída da primeira professora da turma então acompanhada e, como não havia possibilidade de recuperá-los, tive que lidar com certa falta de informações. Já no segundo momento da pesquisa, com a outra professora, utilizei o gravador e o diário de campo desde o início da observação em sala de aula.

1.1.2 - As entrevistas

As entrevistas permitem o aprofundamento de questões e o esclarecimento dos problemas observados. Para Mazzotti & Gewandszjadler (1998), as entrevistas possibilitam o tratamento de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários. Segundo esses autores, através das entrevistas, o pesquisador busca compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações e processos.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram usadas no sentido de tornar mais claros alguns dados obtidos através da observação em sala de aula e também para ouvir os sujeitos – professoras e alunos – em relação a algum aspecto relevante para o estudo. As entrevistas foram desenvolvidas de forma diferente, de acordo com as necessidades da pesquisa e do objetivo a que se propunham. Com as professoras, realizei tanto entrevistas mais livres, semelhantes a uma conversa, como também entrevistas mais estruturadas, desenvolvidas a partir de perguntas preestabelecidas. As entrevistas “livres” não foram somadas, já que elas se realizaram principalmente no final das aulas, quando as professoras trocavam de sala. Esse foi o principal espaço de interação com as duas professoras, momento no qual trocávamos idéias sobre a aula, sobre os alunos e também tratávamos de outros assuntos. Quanto às entrevistas sistematizadas, realizei uma com a primeira professora (antes de iniciar a observação das aulas) e duas com a segunda professora (uma no início da observação e outra no final da pesquisa), buscando coletar e sistematizar algumas informações levantadas que precisavam ser aprofundadas.

Os alunos foram entrevistados a partir de questões também preestabelecidas. Essas entrevistas, gravadas em áudio, foram realizadas individualmente na própria escola, nos horários destinados à aula de Redação. Essa etapa teve a duração de dois meses e acontecia simultaneamente à observação das aulas de Português. Minha intenção era ouvir os alunos a

respeito do trabalho de redação proposto pela professora e também acompanhar a realização da atividade por alguns deles. No total, foram realizadas quinze entrevistas com alunos e quatro acompanhamentos de produção de textos. Os acompanhamentos também aconteceram na escola, no final do horário de funcionamento do turno, ou seja, os alunos que participaram dessa etapa permaneciam na escola, com autorização dos pais.

1.1.3 - Os documentos e a análise dos textos dos alunos

Os documentos são os registros escritos utilizados como fonte de informação. No campo educacional, os registros escolares, os programas de curso, os planos de aula, o material didático utilizado e os trabalhos realizados pelos alunos são, portanto, considerados documentos. Para André (1995), os documentos “são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (p.28) .

Como material didático selecionado na pesquisa, o livro didático e os textos produzidos pelos alunos constituíram a principal fonte de informação. Além desse material, coletei outros correspondentes às atividades que eram desenvolvidas em sala de aula, como textos e exercícios. Esse material, juntamente com a observação das aulas e as entrevistas realizadas, compôs os dados coletados durante a pesquisa.

Os textos dos alunos foram analisados levando-se em conta referenciais da análise do discurso e da lingüística textual. O objetivo dessas análises foi o de perguntar para quem, para que e como os alunos escreveram, buscando responder às orientações fornecidas pela professora. De forma articulada, buscou-se explicitar os níveis discursivo, pragmático, semântico e gramatical dos textos produzidos, interrogando como a situação de produção influenciou na configuração dos textos analisados.

2 - A definição do campo de pesquisa

2.1 - O período exploratório – A definição do livro didático

O principal critério para a definição da escola na qual a pesquisa seria realizada foi a adoção de um livro didático que assumisse em suas orientações teórico-metodológicas o pressuposto de trabalhar com os gêneros textuais nas atividades de produção de textos. Para encontrar

esse livro, realizei antes da entrada definitiva no campo o período exploratório, com o intuito de identificar em escolas da cidade de Lagoa Santa, onde resido, os livros adotados por elas. Já era intenção minha que a pesquisa se realizasse em uma escola pública, por contar que a avaliação dos livros didáticos de Português, realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático, pudesse contribuir com informações relevantes, tanto para a definição do campo de pesquisa como para a análise das propostas de atividades que seria realizada posteriormente.

Após realizar essa consulta e ter conhecimento das coleções adotadas, identifiquei uma coleção adotada em duas escolas da Rede Municipal, cuja autora me chamou a atenção por ser uma profissional reconhecida no campo educacional pelas discussões realizadas em torno do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita na escola, trazendo grandes contribuições para a educação. Essa coleção recebeu uma avaliação positiva em relação à diversidade de gêneros e às orientações dadas aos alunos nas propostas de atividades de produção de textos. Utilizei, como fonte de pesquisa, o Guia do Livro Didático, documento publicado e encaminhado às escolas, a cada três anos, com o intuito de divulgar para a escola e os professores a avaliação realizada. Nele constam as resenhas das obras avaliadas e aprovadas, além dos critérios e princípios utilizados na avaliação. As obras aprovadas devem:

- mobilizar e desenvolver o maior número possível das capacidades envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem;
- explicitar sua proposta metodológica, respeitando os preceitos básicos que permitem identificá-la e compreender seu alcance;
- realizar, ao longo dos volumes da coleção, as opções teórico-metodológicas assumidas, de maneira coerente, nas atividades de leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a língua e a linguagem.

O Guia postula que as práticas de uso da linguagem devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos. Nesse sentido, é necessário que o livro didático contenha uma amostra variada e representativa do universo letrado, apresentando uma diversidade de gêneros discursivos e tipos de textos, bem como de registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português. Os livros didáticos de Língua Portuguesa são avaliados de acordo com os seguintes critérios classificatórios:

- natureza do material textual;

- atividades de leitura e compreensão de textos escritos;
- atividades de produção de textos escritos;
- atividades propostas para a produção e compreensão de textos orais;
- atividades de trabalho e reflexão sobre os conhecimentos lingüísticos;
- Manual do Professor;
- aspectos gráfico-editoriais da coleção.

(GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2005)

De acordo com os princípios adotados, as propostas de produção de textos escritos não podem deixar de:

- considerar o uso social da escrita, levando em conta o processo e as condições de produção do texto;
- utilizar exercícios sempre contextualizados;
- explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de textos;
- apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros ou tipos abordados, sem se restringir à exploração temática;
- desenvolver as diversas estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende desenvolver.

(GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2005)

2.2 - A escola

A escola na qual realizei a pesquisa pertence à Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa. Ela está localizada no centro da cidade e é uma escola tradicionalmente conhecida e procurada pelos moradores. Segundo informações coletadas em entrevista com a coordenação pedagógica (composta pela supervisora e orientadora educacional), a escola atende alunos de nível socioeconômico bem variado, pois a matrícula é realizada a partir do zoneamento estabelecido pela Secretaria Municipal, que é composto por diferentes bairros.

A escola funciona com dezoito turmas no horário diurno, sendo o turno da manhã destinado às turmas de 5ª a 8ª série e o turno da tarde às turmas de 1ª a 4ª série. No noturno, a escola é utilizada pela UNIPAC (Universidade Presidente Antônio Carlos), que oferece o curso normal superior. A maioria dos professores que compõem o grupo é efetiva, o que significa a

admissão dos profissionais de acordo com a realização de concurso público, mas também existem os professores que são contratados para suprir a deficiência no quadro de pessoal da escola. Todos os professores que trabalham com as turmas de 5ª a 8ª série são habilitados para as disciplinas que lecionam.

2.3 - A turma 7ª 2

A escola adotava, até o ano de 2004, como critério de enturmação, o nível de aprendizado dos alunos, o que conseqüentemente acarretava, segundo a coordenação pedagógica, a constituição de turmas fortes e turmas fracas. Esse tipo de critério acabava por definir também o do nível social e o da seleção dos professores, ficando os melhores professores nas turmas mais fortes. A partir do ano de 2004, a escola optou por uma enturmação denominada por eles de heterogênea, na qual se buscava avaliar tanto o critério da aprendizagem como do comportamento. Para isso, todos os alunos recebiam uma avaliação de A a E, correspondente a esses dois aspectos. Para formar a turma, procurava-se agrupar os alunos de forma que todas as turmas tivessem os alunos de A a E.

De acordo com esse critério, a turma 7ª 2, como era denominada a turma que acompanhei na pesquisa, possuía alunos com diferentes perfis em relação à aprendizagem, ao comportamento e também à idade. Ela era composta por 35 alunos, sendo 19 meninas e 16 meninos, com idade entre 13 e 16 anos. A escola possuía, no ano da pesquisa, quatro turmas de 7ª série. A 7ª 2 era a turma com a qual a professora que se dispôs a participar da pesquisa trabalhava. A escolha pela turma teve como critério o horário das aulas de Redação, que aconteciam às sextas-feiras, no segundo horário. Como havíamos combinado um horário para a minha chegada no primeiro dia, e sendo esse o horário da aula de Redação da turma 7ª 2, julgamos conveniente dar continuidade ao trabalho com ela, pois já havíamos criado expectativas nos alunos quanto à minha presença.

Os alunos estabeleceram comigo uma relação bem próxima, principalmente no segundo momento da pesquisa, quando tive acesso aos textos produzidos por eles e também realizei as entrevistas. Queriam participar de todas as etapas. Insistiam para que eu levasse os cadernos para casa e, em sala de aula, logo que eu chegava, se prontificavam a arrumar um lugar para que eu me sentasse. Sentiram-se importantes com a minha presença nas apresentações dos

trabalhos em grupo. Posso dizer que essa interação se deu não só por necessidade dos alunos, mas também pela postura da segunda professora, de sempre se dirigir a mim durante as aulas.

3 - A definição dos sujeitos

Após optar por uma das duas escolas que adotavam a coleção que tive interesse em investigar, tornou-se necessário verificar a viabilidade de a pesquisa se realizar na escola então de minha preferência. Para isso, eu precisava entrar na escola e conhecer os professores, possíveis sujeitos da minha pesquisa, e contar com a disponibilidade de algum deles para me receber em sua sala de aula.

Para isso, fiz um primeiro contato com a coordenação pedagógica, que foi bastante receptiva. A primeira pergunta que me foi feita foi sobre a temática. O que eu iria investigar? Tentei não apresentar de forma muito detalhada as questões da pesquisa, temendo que isso pudesse conduzir o comportamento do professor e conseqüentemente dos alunos em sala de aula, mas eu também não podia omitir informações sobre a pesquisa. Apesar do cuidado em relação a esse aspecto, não houve como medir até que ponto explicitar a proposta da pesquisa definiu a escolha, no grupo de professores, do profissional que me receberia em sala de aula. Esse processo foi conduzido pela própria coordenação pedagógica, que, em reunião com o grupo de Português, formado por cinco professoras, definiu a professora que faria parte da pesquisa.

3.1 - A primeira professora

A professora escolhida para participar da pesquisa compunha o grupo das cinco professoras de Português da escola. Ela ocupava esse cargo em regime de dobra, como substituta de outra professora que ocupava um cargo de confiança na própria escola. Seu cargo efetivo era no turno da tarde, realizando um trabalho com uma turma de 2ª série. Tinha formação no Magistério e graduação em Letras. O ano de 2006 era a sua segunda experiência como professora de Português de 5ª a 8ª série e ela havia assumido, pela primeira vez, as turmas de 7ª série da escola, quatro no total.

Meu primeiro contato com essa professora se deu em conjunto com a coordenação pedagógica, que organizou esse tempo com o objetivo de que nós nos conhecêssemos. A professora me fez perguntas sobre a pesquisa e revelou que havia definido um dia da semana

para as aulas de produção de texto. Penso na possibilidade de ser essa a forma encontrada pela professora para me receber em sua sala de aula, já que eu havia explicitado para a coordenação o meu interesse em conhecer os textos escritos pelos alunos.

A etapa de observação teve início no mês de fevereiro e contemplou 12 aulas. Inicialmente, priorizei as aulas destinadas à produção de textos, por acreditar que eu e a professora poderíamos estabelecer uma relação de confiança no decorrer da pesquisa, de maneira que ela se sentisse mais à vontade com a minha presença. Nesse intuito, iniciei a coleta de dados utilizando somente o diário de campo, por considerar que o uso do gravador naquele momento seria delicado, uma vez que a professora havia manifestado um certo receio quanto a sua utilização ocasionar tumulto durante as aulas. Posteriormente, pude observar a realização de outras atividades além das de produção de textos e, certamente, se tivéssemos tempo de continuar a pesquisa, o uso do gravador também aconteceria.

Quando começamos a estabelecer uma relação menos formal, necessitei interromper a pesquisa, no mês de abril. Em setembro, já com intenção de retornar, fiz contato com essa professora por telefone e tive a notícia de que ela não mais trabalhava no turno da manhã daquela escola. Como o cargo que então ocupava não era efetivo, e tendo a professora efetiva que voltar para a sala de aula, ela estava, desde o mês de maio, lecionando para jovens e adultos em outra escola da rede municipal.

Nessa conversa com a professora, ela ofereceu suas turmas (a 2ª série do Ensino Fundamental e a de Jovens e Adultos) para que eu pudesse realizar a pesquisa, mas considerei prudente, já que uma decisão como essa mudaria completamente o viés da pesquisa, retornar à escola para verificar a possibilidade de continuar a pesquisa com a outra professora que então assumira a turma.

3.2 - A segunda professora

Ao retornar à escola, entrei em contato com a coordenação pedagógica para expor minha intenção de dar continuidade à pesquisa que já havia iniciado, mesmo com a outra professora. Apesar de a observação acontecer em sala de aula e ser um dos meus objetivos na pesquisa analisar a utilização do livro didático, tendo, portanto, o professor um papel fundamental no desenvolvimento das atividades propostas, o foco da minha pesquisa não era um professor

específico, e sim um professor que utilizasse o livro didático adotado em sala de aula. Isso me possibilitava acompanhar outra professora.

A coordenação colocou-me em contato com a professora que assumira a turma. Já havíamos sido apresentadas em outro momento, quando ela ocupava o cargo de diretora na mesma escola. Isso, de certa forma, facilitou a sua recepção e a continuidade da minha pesquisa. Em entrevista, a professora expôs, com clareza e comprometimento, a forma como organizava o seu trabalho, demonstrando segurança em relação à sua prática e às escolhas que fazia. Ela já exercia a profissão como professora de Português há mais de trinta anos, sendo inclusive aposentada no estado. Formou-se em Letras no Rio de Janeiro. Na rede municipal de Lagoa Santa, ocupava há dois anos o cargo de professora. Nesse período, recebeu o convite para ocupar o cargo de diretora da escola. Com a cassação do mandato do Prefeito, em 2006, ela voltou para a sala de aula.

Durante a exposição da professora, como já expressei anteriormente, tive dúvidas quanto à viabilidade de continuar a pesquisa na mesma turma, tanto pela não-utilização do livro quanto pela própria proposta. Apesar disso, fiquei curiosa em conhecer o trabalho desenvolvido por essa professora, que o apresentava de forma muito entusiasmada, mostrando-se confiante e segura na prática que realizava. Além disso, a professora tinha, segundo ela, como um dos objetivos na organização das suas aulas, selecionar textos variados, principalmente de jornais e revistas, com o intuito de manter os alunos bem informados e atualizados. Esse também era seu objetivo ao trabalhar na produção de textos com notícias e reportagens. Sua proposta de redação (termo utilizado por ela) era organizada a partir da leitura de textos jornalísticos, o que me pareceu uma porta de entrada para a pesquisa.

Optei, assim, por assistir a algumas aulas e conhecer o trabalho desenvolvido. Iniciei pelas aulas de redação. O que mais me chamou a atenção nessas aulas foi o caderno repleto de notícias coladas e, juntamente a elas, os textos escritos pelos alunos. Era necessário conhecer mais, para saber como realizavam a atividade proposta. O que escreviam a partir da leitura de textos jornalísticos?

3.3 - Os alunos e seus textos

Inicialmente, para conhecer os textos dos alunos, recolhi em sala de aula alguns cadernos. Os alunos já tinham conhecimento de que eu estava ali realizando uma pesquisa e de que eu precisava ter contato com os textos escritos por eles. Em sala de aula, ao olhar os cadernos ainda de forma superficial, pois eu estava somente “passando o olho”, achei que a maioria dos alunos realizava cópias. Mas será que os alunos só copiavam? Fiquei me perguntando sobre o significado e a importância da atividade. Era necessário conhecer mais. O que os alunos copiavam? O que suprimiam do texto original? O que substituíam?

Na busca por respostas, passei a levar para casa alguns cadernos, ainda sem critério de escolha, com o intuito de conhecer, de forma mais pontual, os textos produzidos pelos alunos. Eles demonstraram grande interesse em que eu recolhesse os seus cadernos, talvez na procura de um leitor, e eu, na preocupação de não deixar nenhum aluno de fora nessa etapa da pesquisa, levei gradativamente para casa todos os cadernos disponibilizados. Nesse processo, tive acesso a praticamente todos os cadernos, ou seja, 32 de um total de 35.

Com o objetivo de organizar e selecionar uma amostra de textos para a pesquisa, estabeleci, juntamente com a minha orientadora, duas categorias referentes à forma como esses textos eram escritos: a cópia e o texto de opinião. A partir dessas categorias, selecionei 15 cadernos, dando início a outra etapa da pesquisa, que consistiu na realização de entrevistas com os alunos autores dos quinze cadernos. Esses cadernos foram selecionados tendo como critério a apresentação das categorias estabelecidas, ou seja, eu queria ter exemplos de cópias e de textos de opinião, nos quais fosse possível abordar e analisar aspectos diferentes e também recorrentes, nos textos escritos pelos alunos. Além disso, entre os cadernos, selecionei os casos que considere mais interessantes apresentar. Julguei a quantidade de quinze cadernos suficiente para demonstrar os dados coletados.

Nos dois próximos capítulos, buscarei apresentar as possibilidades, perspectivas e realizações de trabalho com os gêneros jornalísticos em sala de aula, a partir do livro didático e da proposta desenvolvida pela segunda professora.

CAPÍTULO 3

O LIVRO DIDÁTICO E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO NA SALA DE AULA

1 - A escolha, a “adoção” e a “rejeição” do livro didático

Uma das dificuldades encontradas na pesquisa, após eu ter iniciado o período de observação com a primeira professora, foi a não-utilização do livro didático em sala de aula pela segunda professora. A opção por uma coleção de livro didático dificilmente é uma decisão unânime e acertada em um grupo de professores, pois não há como se chegar a apenas um livro que seja do agrado de todos e, mesmo que fosse, o professor, ao utilizá-lo em sala de aula, pode constatar sua inadequação, seja com relação à série à qual se destina, seja pelo desinteresse dos alunos pelos textos e atividades desenvolvidas, seja pela não-identificação do professor com as atividades propostas.

Na escolha do livro didático estão envolvidas algumas questões que impedem uma avaliação consistente dos professores, como a falta de tempo entre eles para discutir o título mais adequado à proposta pedagógica da escola e a falta de acesso aos manuais.⁴ O Guia do Livro Didático teria a função de facilitar essa avaliação, já que nele consta a avaliação de cada coleção aprovada ou indicada para uso nas escolas públicas, mas sabemos que muitas vezes ele não é consultado e nem repassado aos professores. Lembro-me do ano de 2005, quando fizemos a seleção, em minha escola, da coleção a ser adotada para as turmas de 5ª a 8ª série. A coordenação pedagógica passou de sala em sala solicitando aos professores que marcassem a coleção que gostariam de adotar. Essa escolha foi feita sem nenhuma discussão ou troca entre nós, pois o prazo já estava acabando.

Nesse contexto, não é de se estranhar que muitas coleções adotadas ficam guardadas nas estantes das bibliotecas escolares ou em salas de aula que não estão sendo utilizadas. Os alunos ficam, mais uma vez, privados do contato com o livro, pois não lhes é permitido o

⁴ Sobre escolha de livros didáticos, ver VAL, Maria da Graça et al. *Os professores e a escolha de livros didáticos de alfabetização e Língua Portuguesa de 1ª. a 4ª. série*. Relatório Final de Pesquisa. UFMG: CEALE, 2001.

manuseio, a leitura e o prazer de ter um livro. Na escola em que trabalho, os alunos se sentem importantes quando recebem um livro didático, pois já faz parte da cultura da escola a não utilização das coleções adotadas, pela inadequação entre os conteúdos propostos e o processo de aprendizagem dos alunos.

Apesar dessas questões que envolvem a opção por um determinado título e a sua utilização ou não em sala de aula, sabemos que o livro didático exerce uma forte influência no que se faz em sala de aula, constituindo-se num importante referencial para o professor organizar os conteúdos a serem trabalhados e principalmente para selecionar atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. De onde são retirados os textos e atividades trabalhados em sala de aula que não estão no livro didático adotado? Não estariam em outro manual? Essa foi uma das questões que surgiram no decorrer da pesquisa ao me deparar com a decisão da segunda professora, que assumiu a turma, em não utilizar o livro didático escolhido pela professora que a antecedeu.

Essa mudança de professoras, no meio do percurso, e o abandono do livro pela segunda professora nos levou, eu e minha orientadora, a focalizar o livro didático em uma outra perspectiva. Como a última professora se propunha a organizar o trabalho de produção de textos escritos exclusivamente em torno do gênero jornalístico, levantamos a seguinte questão: O que ela faz ao assumir essa postura e o que faria caso utilizasse o livro didático, anteriormente adotado pela primeira professora? O que aprendem os seus alunos e o que aprenderiam? Por que razões, ela não utilizaria nem mesmo a unidade do livro didático voltada para o gênero jornalístico?

2 - Os gêneros no livro didático: o que os alunos aprenderiam?

A primeira questão deste capítulo busca entender como foi incorporado no livro didático o pressuposto de trabalhar com os gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa nas atividades de produção de textos escritos. Para atender a esse objetivo, descreverei inicialmente as concepções teóricas que orientam a coleção adotada na escola em relação ao ensino da escrita para, posteriormente, me deter no volume da 7^a série, correspondente à série observada na escola. Apresentarei, de forma mais detalhada, a unidade 2 do referido volume, sobre gêneros jornalísticos, por se tratar do domínio selecionado pela professora dessa turma.

Como referencial para a análise das atividades de produção de texto sugeridas no livro didático, utilizei os mesmos critérios de avaliação adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Em relação às propostas de atividades de produção de textos escritos, os livros didáticos de Língua Portuguesa foram avaliados observando-se os seguintes critérios: *tipologia, condições de produção, contribuição para a construção da textualidade pelo aluno, formulação das propostas e avaliação dos textos produzidos*.⁵ Cada um desses critérios contém outros aspectos que neles se inserem, conforme ficha de avaliação apresentada no Guia do Livro Didático 2005.⁶

2.1 “Português, uma proposta para o letramento”: fundamentos da coleção

Os livros adotados na escola para as turmas de 5^a a 8^a série pertencem à coleção *Português, uma proposta para o letramento*, da autora Magda Soares.

As opções teórico-metodológicas que orientam a coleção estão localizadas no final dos quatro volumes do Manual do Professor,⁷ em um anexo denominado “Sobre esta coleção”, e também nas orientações e sugestões situadas nas laterais das páginas de todo o livro. O anexo “Sobre esta coleção” é organizado em duas partes. Na primeira, são apresentadas as concepções de língua, de linguagem e do ensino da Língua Portuguesa adotadas na coleção e, na 2^a, intitulada “Áreas e atividades de aprendizagem”, são explicitados os fundamentos e os objetivos de cada área: leitura, produção de texto, linguagem oral, língua oral – língua escrita, vocabulário e reflexão sobre a língua, distribuídas ao longo das unidades que compõem cada volume.

Como um dos fundamentos teórico-metodológicos apresentados, as propostas de atividades se orientam por uma concepção de língua como discurso com a finalidade de atingir o letramento, que, segundo a autora do livro didático, pode ser definido como o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. (MP, p. 5)

⁵ BRASIL, 2005. Guia de livros didáticos: 5^aa 8^a série. Brasília: Ministério da Educação e Desporto (MEC)/FAE

⁶ Anexo 1

⁷ A abreviatura MP refere-se às orientações dadas no final do Manual do Professor do volume da 7^a série.

A atividade lingüística, entendida pela autora como discurso, se materializa em práticas discursivas constituídas segundo as condições de produção do discurso e que se materializam em textos orais ou escritos de diferentes tipos e gêneros,⁸ dependendo das condições de produção do texto: quem fala ou escreve, o que fala ou escreve, com que objetivo, quando e onde fala ou escreve, em que situação temporal, espacial, social e cultural.

Ainda como fundamento da coleção, a unidade de ensino, na sala de aula, é o texto. As atividades propostas giram em torno de textos, orais ou escritos, que variam, segundo a autora, em função de suas finalidades: informar, entreter, instruir, emocionar, anunciar, seduzir, convencer. “A finalidade do texto determina sua organização, estrutura e estilo – seu tipo ou gênero” (MP, p.8). Como são muitas as finalidades dos textos no contexto social, é apontado como objetivo da coleção utilizar textos de muitos e diversos gêneros, priorizando-se “aqueles gêneros mais freqüentes ou necessários nas práticas sociais de leitura” (MP, p.8). Mais à frente (p. 41-42), apresentarei um quadro correspondente aos gêneros selecionados para compor o volume da 7ª série.

Cada volume da coleção de 5ª a 8ª série é organizado por quatro unidades. “Cada unidade temática é constituída de um conjunto de textos de diferentes gêneros sobre um mesmo tema, considerado sob diferentes pontos de vista” (MP, p. 9). Conforme os fundamentos da coleção, essas temáticas, além de tratarem de assuntos atuais, são variadas e selecionadas com o objetivo de atender ao interesse dos alunos e possibilitar oportunidades de reflexão sobre assuntos atuais, podendo contribuir para a formação pessoal e social do jovem. O objetivo de trabalhar diferentes gêneros abordando cada temática é que “se evidencie para o aluno que um mesmo tema pode materializar-se em diferentes gêneros, entendendo gênero como ...” textos com diferentes finalidades, diferentes formas de organização e estruturação, diferentes estilos.”(MP, p. 8)

A seleção de textos na coleção tem como critérios abordar os temas das unidades de cada volume e serem de diferentes tipos e gêneros. Além disso, são encontrados em todos os volumes textos de autores representativos na Literatura Brasileira, como Affonso Romano de Sant’Anna, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Fernando Sabino, Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Rubem Braga e muitos outros.

⁸ Neste capítulo farei uso da expressão gênero do texto por ser essa a expressão utilizada no livro didático, conforme orientação “... o gênero do texto a ser produzido, em cada atividade, é apontado” (MP, p.19).

As propostas de atividades são organizadas em cada volume nas seguintes áreas ou seções: preparação para a leitura, leitura oral, leitura silenciosa, interpretação oral, interpretação escrita, sugestões de leitura, produção de texto, linguagem oral, língua oral – língua escrita, vocabulário e reflexão sobre a língua. De acordo com a autora, essas áreas são estabelecidas para fins metodológicos, o que pode ser considerado uma estratégia de organização didática, pois “há grande fluidez e freqüente sobreposição entre elas” (MP, p. 11).

As atividades de produção de textos escritos têm como proposta trabalhar a escrita como forma de interlocução, apresentando como objetivos gerais:

- criar oportunidades para que os alunos “descubram a expressão escrita como forma de comunicação, de interlocução;
- despertar o interesse dos alunos em usar a escrita como uma forma de comunicação, de interlocução;
- desenvolver nos alunos as habilidades de uso adequado da escrita como forma de comunicação, de interlocução. (MP, p. 18).

A coleção tem como objetivos específicos das atividades de produção de textos:

- a produção de textos de acordo com as condições de produção (função da escrita, gênero do texto, objetivos da produção do texto e interlocutores visados);
- a utilização de recursos discursivos e lingüísticos de acordo com o gênero;
- a utilização de recursos gráficos que orientem a leitura e interpretação do interlocutor (MP, p. 18).

As funções da escrita se constituem como um dos fios condutores da seleção e organização das propostas de produção de textos. As atividades de produção de textos escritos devem atender a essas funções, considerando-se que

se escreve para superar os limites de espaço e tempo (escreve-se quando o interlocutor não está presente aqui, agora), escreve-se quando se precisa de tempo para organizar o pensamento, as opiniões que se quer expressar; escreve-se como apoio à memória (escreve-se para não esquecer, para poder retornar ao que se pensou); escreve-se como catarse, como forma de clarear para si mesmo pensamentos, sentimento; escreve-se como forma de expressão estética, artística (MP, p. 19).

A proposta da coleção, de prática de uso da escrita, de acordo com os fundamentos apresentados, “se diferencia dos exercícios tradicionais de redação”, os quais não previam uma situação sociocomunicativa capaz de garantir a produção de gêneros discursivos destinados a interlocutores com objetivos específicos. O objetivo principal da tarefa, nessa

concepção, é redigir um tipo de texto atendendo às características prototípicas (em geral, da descrição, dissertação, narração) e às convenções e regras da escrita. Geraldi (1984) e inúmeros trabalhos da década de 1980⁹ chamaram a atenção para essa perspectiva da “redação” escolar, construindo uma discussão que culminou na substituição da redação pela “produção de textos”. Tomando como referência os PCN e os currículos de Língua Portuguesa do final do século XIX, Marinho (2001) indica que esses documentos se apropriaram de um discurso de inovação produzido por militantes e ou intelectuais e profissionais da educação interessados em produzir uma ruptura epistemológica no ensino da Língua Portuguesa. Essa ruptura toma como referência a concepção de língua e de linguagem como interação. É nesse quadro que a concepção de redação, de focalização do tipo textual em detrimento do gênero discurso será desconstruída. Os parâmetros curriculares assim como os manuais que sucederam essa discussão, de meados dos anos 1990 para frente, vão avançar nessa proposta, inserindo a concepção de gêneros discursivos e textuais como forma de trabalhar com as práticas e funções sociais da escrita. O livro didático de Soares vem consolidar essa concepção e combiná-la com um novo conceito para o campo pedagógico, o de letramento.¹⁰

Os exercícios tradicionais de redação têm como característica básica a sua limitação ao espaço escolar, pois o leitor presumido geralmente é o professor. Ao aluno cabe realizar a atividade e receber uma nota. Nessa perspectiva tradicional, os livros didáticos propunham atividades de escrita de uma narração, descrição ou dissertação, sem que houvesse menção aos gêneros dos textos que circulam socialmente. A preocupação em contextualizar a atividade de escrita através da solicitação de produções escritas com base em gêneros textuais que circulam socialmente, deve-se, segundo Beth Marcuschi (2005), “à adoção no espaço escolar de princípios da teoria da enunciação e da teoria dos gêneros discursivos e/ou textuais”. Essa preocupação revela-se na coleção através da seleção de textos, pois, assim como nas atividades de leitura, são selecionados, de acordo com as orientações dadas ao professor, para as atividades de produção de textos, “os gêneros mais freqüentes ou mais necessários nas práticas sociais de escrita”.

A partir do pressuposto teórico-metodológico assumido na coleção, em selecionar textos de gêneros diversificados para compô-la, que gêneros são selecionados? De que forma os alunos

⁹ Sobre a constituição de “novas concepções” para o ensino de Português, ver Marinho (2001).

¹⁰ Sobre a entrada do termo letramento no Brasil, ver Soares (2001) e Marinho (2007, 2008).

são orientados na escritura de um gênero? No item que segue, tentarei responder a essas questões através da análise realizada no volume da 7ª série.

2.2 “Português, uma proposta para o letramento” em sala de aula de 7ª série

O volume da 7ª série é composto por quatro unidades organizadas a partir de temas abordados nos textos que compõem cada unidade. Isso evidencia que a seleção dos textos tem como um dos critérios (talvez o principal) estar relacionado às temáticas estabelecidas para cada unidade. Além desse critério, pode-se observar também que as temáticas são abordadas em diferentes gêneros, favorecendo o tratamento do mesmo assunto sob diferentes enfoques.

Sobre os temas tratados em cada unidade, consta nas orientações para os professores, localizadas ao longo de todo o livro, que a unidade 1, *Nós somos assim?*, tem como objetivo dar continuidade às temáticas pré-adolescência e adolescência, abordadas respectivamente nos volumes da 5ª e 6ª séries, levando os alunos a “um deslocamento de perspectiva, a ver-se com o olhar do outro, a identificar, compreender e avaliar como o adolescente é visto pelo outro” (LD, p. 8). Na unidade 2, *Jornais: a vida no papel?*, o jornal é tomado como tema, sendo o foco da unidade “tipos ou gêneros de texto jornalístico, com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura, interpretação e avaliação” (LD, p. 78). A unidade 3, *Diferentes, mas iguais*, explora “a questão da pluralidade étnica e cultural, da discriminação e do preconceito” (LD, p.126). A unidade 4, *Iguais, mas diferentes*, tem como objetivo “levar os alunos a considerar de perspectivas diversas os conceitos de igualdade, desigualdade, diferença e a refletir sobre a peculiaridade de cada ser humano” (LD, p. 176).

No índice¹¹, situado no início do volume, constam os títulos dos textos indicados para as atividades de leitura de cada unidade. Esses textos são retomados nas demais atividades, inclusive nas propostas de produção de textos escritos, revelando a preocupação em manter o critério da unidade temática como organizador da coleção e também em estabelecer uma relação entre as propostas de atividades desenvolvidas em cada unidade. Na tentativa de tornar visível essa organização, confeccionei o quadro abaixo, apresentando as temáticas

¹¹ Ver no anexo 1, cópia do índice apresentado no livro didático.

desenvolvidas em cada unidade, os títulos dos textos propostos para as atividades de leitura e os gêneros dos textos, indicados pela autora no Livro do Aluno e também no Manual do Professor no volume da 7ª série.

A opção em apresentar os textos indicados para leitura deve-se à proposta da própria coleção, de desenvolver atividades de leitura e de produção de textos a partir de uma mesma temática abordada em toda a unidade. Posteriormente, ao apresentar algumas propostas de atividades de produção de textos, vamos verificar que, nas orientações respectivas, há sempre uma referência ao texto indicado para a leitura.

UNIDADE 1 – NÓS SOMOS ASSIM?		
TEMÁTICA	TEXTOS PARA LEITURA	GÊNEROS INDICADOS
A adolescência	1- <i>Os comícios dos adolescentes</i> , Moacyr Scliar 2- <i>A morcega</i> , Walcyr Carrasco 3- <i>Histórias de pais em estúdios de tatoo</i> , Folha de S. Paulo 4- <i>O sonho de ser dono do próprio nariz</i> , O Globo 5- <i>Estatuto da Criança e do Adolescente</i> 6- <i>Pesquisa mostra perfil do namoro</i> , Guilherme Aragão 7- <i>A denúncia</i> , Machado de Assis	Crônica Crônica Reportagem Reportagem Texto de lei Texto informativo Texto narrativo

UNIDADE 2 – JORNAIS: A VIDA NO PAPEL?		
TEMÁTICA	TEXTOS PARA LEITURA	GÊNEROS INDICADOS
Jornal	1- <i>Os jornais</i> , Rubem Braga 2- <i>Notícia de Jornal</i> , Fernando Sabino 3- <i>Poema tirado de uma notícia de jornal</i> , Manuel Bandeira 4- <i>O casal, a morte e o jogging</i> , Jornal do Brasil 5- <i>Racismo executivo</i> , Folha de S. Paulo	Crônica Crônica Poema Depoimento Editorial

UNIDADE 3 – DIFERENTES, MAS IGUAIS		
TEMÁTICA	TEXTOS PARA LEITURA	GÊNEROS INDICADOS
Pluralidade étnica e cultural, a discriminação e o preconceito	1- <i>Descobrimento</i> , Mário de Andrade 2- <i>Somos todos um só</i> , Revista IstoÉ 3- <i>O mapa da exclusão, O Povo</i> 4- <i>Papo-cabeça pra pensar</i> , Almanaque Brasil de Cultura Popular 5- <i>Gênero e raça</i> , Elias Andreato 6- <i>Mulher – Ano Internacional</i> , Elias Andreato 7- <i>SOS Mulher</i> , Elias Andreato	Poema Reportagem Reportagem Entrevista Cartaz Cartaz Cartaz

UNIDADE 4 – IGUAIS, MAS DIFERENTES		
TEMÁTICA	TEXTOS PARA LEITURA	GÊNEROS INDICADOS
A peculiaridade de cada ser humano: as diferenças individuais	1- <i>Igual-desimal</i> , Carlos Drummond de Andrade 2- <i>As viagens de um veleiro que derrama poesia no mar</i> , O Globo 3- <i>O homem de gelo</i> , Folha de S. Paulo 4- <i>O mal das montanhas</i> , Heloísa Seixas 5- <i>O monstro</i> , Luiz Vilela	Poema Reportagem Reportagem Crônica Conto

Pode-se observar, pelo quadro, que o volume destinado à 7ª série apresenta uma boa diversidade de textos para leitura, de autoria significativa e variada, contendo textos literários e também os de uso constante na nossa sociedade. Esses dois aspectos, juntamente com a temática, a textualidade (reprodução nos livros, de textos autênticos, sem cortes e com indicação da fonte de onde foram retirados) e a extensão compõem o aspecto “natureza do material textual” na avaliação do livro didático de Língua Portuguesa realizada pelo PNLD (2002).

Pode se transferir para a coleção de 5ª. a 8ª. série a mesma constatação feita por Moraes et al. (2008, p. 9) sobre coleção dessa mesma autora, voltada para o primeiro e o segundo ciclos do Ensino Fundamental, quando enfatizam que,

ao lado do rico repertório de gêneros, cabe ressaltar um cuidadoso trabalho de exploração da textualidade. Ao trabalhar uma mesma temática, a autora sempre propunha ao aluno interagir com diferentes gêneros tratando de um

mesmo assunto e as atividades propostas o faziam estabelecer um diálogo intertextual.

Sobre a seleção de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Rojo (2003), ao discutir algumas das estratégias editoriais e didático-pedagógicas adotadas nos livros didáticos de 5ª a 8ª série, com base nos resultados do PNLD 2002, constata que os autores e editores têm selecionado textos de qualidade (diversificados, representativos e adequados) para comporem os livros didáticos, recebendo estes uma boa avaliação no PNLD em relação ao material textual que os compõem. Apesar dessa constatação, Rojo (2003) afirma que as características desses gêneros nem sempre são exploradas nas atividades de leitura e escrita. Na verdade, uma boa seleção textual não garante estratégias pedagógicas ou didáticas eficazes para as propostas de leitura e produção de textos.

Bezerra (2001) afirma que,

observando os LDP, percebemos que há uma grande variedade de textos para leitura (principal ou complementar), mas sem um respaldo teórico-esclarecedor, de modo que o professor e alunos possam identificar textos que têm características comuns, podendo ser classificados como de algum tipo específico (p. 40).

Para exemplificar essa afirmação, a autora cita a exploração em livros didáticos dos gêneros carta pessoal e carta comercial em atividades de leitura, estudo estrutural e redação, sem que haja menção “a que elas podem fazer parte de um tipo narrativo ou descritivo, dependendo do que apresentam” (p. 40). E continua:

Percebemos a preocupação dos autores de livros didáticos em favorecer ao aluno o contato com um número diversificado de textos que circulam na sociedade, o que é positivo, mas sem um estudo aprofundado, de modo que se distinga tipo de gênero e se considerem os usos efetivos de cada gênero. (p. 40)

Em relação à utilização dos termos gênero e tipo, observa-se, em algumas orientações dadas ao aluno e ao professor, o emprego simultâneo dos dois termos, conforme exemplo abaixo. Nesta atividade de interpretação escrita, a notícia e a reportagem são tratadas como tipos de texto jornalístico, mas, no Manual do Professor, encontra-se a seguinte orientação em relação à mesma atividade: “O objetivo desta questão e das três seguintes é levar os alunos a

identificar e avaliar aspectos formais do gênero jornalístico reportagem, sua função e efeitos” (p. 36).

◆ interpretação escrita

① O texto é uma *reportagem*. Leia a diferença entre estes dois tipos de texto jornalístico — a *notícia* e a *reportagem*:

notícia: relata a informação da maneira mais objetiva possível; raramente é assinada;

reportagem: traz informações mais detalhadas sobre notícias, interpretando os fatos; é assinada quando tem informação exclusiva ou se destaca pelo estilo ou pela análise.

Manual da Redação: Folha de S. Paulo. São Paulo: Publifolha, 2001, p. 71-72.

Os grandes jornais em geral têm um manual com as normas e recomendações que devem orientar o trabalho dos jornalistas.

Na pesquisa, trato de forma diferenciada os termos gênero e tipo, definindo como tipo as formas regulares identificadas (COSTA VAL, 2003; MARINHO, 1995; MARCUSCHI, 2002), as seqüências que compõem o texto, que podem ser descritivas, narrativas, argumentativas, expositivas. O gênero define, relativamente, a estrutura, os tipos de seqüências e os recursos lingüísticos que poderão ser utilizados.

A indicação do gênero do texto é uma preocupação no volume da 7ª série, nas atividades de leitura e de escrita, com o objetivo de que o aluno se “familiarize com a denominação de diferentes gêneros (p. 8). Nas atividades de leitura, as indicações estão situadas no alto das páginas e antecedem os textos. Observa-se, no quadro situado na página (43) desta dissertação, na coluna referente à primeira unidade, que os termos “informativo (p. 53) e narrativo (p. 64)” são utilizados para indicar o gênero dos textos que serão lidos. No primeiro caso, a expressão “texto informativo” foi utilizada para fazer referência a uma matéria publicada no jornal Estado de Minas. Essa matéria é composta por dois textos que apresentam dados de uma pesquisa realizada sobre o namoro entre os adolescentes. Nas orientações de leitura, a ênfase é dada para a função do texto.

Observem, no início desta página, que o texto que vocês vão ler é informativo. Ele foi publicado num jornal – vejam ao lado, na cópia reduzida, o texto: ele informa sobre uma pesquisa a respeito de adolescentes. (LD, p. 53)

Já a expressão “texto narrativo” é utilizada para referir-se ao capítulo 3 do romance *Dom Casmurro*. Nas atividades de leitura, a ênfase é dada ao contexto social e histórico no qual a obra foi escrita e também à temática da unidade, abordando, assim como no texto anterior, o namoro na adolescência. Nas atividades de leitura são encontradas referências ao romance e também ao capítulo selecionado para compor o livro didático.

Em relação à indicação dos gêneros nas propostas de atividades de escrita, constata-se, no Manual do Professor, assim como nas atividades de leitura, a utilização dos termos descritivo-narrativo, dissertativo-argumentativo e argumentação para fazer referência ao gênero do texto a ser produzido. No quadro abaixo, constam as indicações dadas no Manual do Professor em relação aos gêneros a serem escritos.

GÊNEROS PROPOSTOS PARA AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS – VOLUME DA 7ª SÉRIE	
Unidade 1	Anotações pessoais para registro de idéias e texto dissertativo-argumentativo (p. 23). Lista e tabela (p. 38). Questionário, relato de resultados de entrevistas (p. 58). Dissertativo e/ou argumentativo(texto individual) e anotações em grupo (p. 73).
Unidade 2	Notícia (p. 85). Crônica – texto com função expressiva (p. 93). Notícia (p. 99). Depoimento (p.112).
Unidade 3	Texto poético (p. 130). Registro de observações e de dados, organização de tabelas ou gráficos. Relatório de observações, tabelas gráficos (p. 148). Argumentação (p. 162). Cartaz (p. 171).
Unidade 4	À escolha do aluno (p. 189). Argumentação e roteiro (p. 205). Descritivo ou descritivo-narrativo (p. 221).

Vale questionar que implicações metodológicas teriam para o professor essa indicação e de que forma isso seria traduzido nas produções dos alunos. Agrega-se a esse fator o fato de não

conter no livro do aluno, em algumas atividades propostas, a indicação do gênero a ser escrito, sendo recorrente a orientação “escreva um texto”, conforme fragmentos de atividades propostas.

Escreva um texto com este título: Nós somos assim? (p. 73).

Prepare-se para apresentar sua opinião aos colegas, escrevendo um texto... (p. 207).

Escolha alguém, entre as pessoas com quem você convive – parentes, colegas, professores, amigos, vizinhos, etc. – e escreva um texto descrevendo essa pessoa como um ser humano ímpar (p. 221).

Beth Marcuschi (2005), ao analisar atividades de escrita em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa e constatar a falta de explicitação do gênero a ser escrito, afirma que essa ausência tem reflexo na percepção do leitor presumido e conseqüentemente nas estratégias discursivas a serem adotadas.

Além disso, se o gênero é traduzido na finalidade, no uso e no contexto, é essencial que nas orientações dadas para a produção de texto escrito esteja claro para o aluno para que e para quem escrever e onde o texto escrito irá circular. Marinho (1995) ao discutir a produção de texto na perspectiva da enunciação, aponta a necessidade de se considerar no texto escrito os geradores do texto, como objetivos, leitores e situação comunicativa.

Também em relação às propostas de atividades de produção de textos contidas em livros didáticos de Português, Reinaldo (2001, p. 87), ao analisar as orientações, afirma que, embora os livros estejam sensibilizados para a inclusão de textos representativos para leitura, nem sempre apresentam orientação metodológica adequada e suficiente para a produção de textos escritos. Essa autora constata, ainda, nas orientações para a produção de texto dos livros analisados por ela,

a preferência pela abordagem codificadora de inspiração estruturalista na qual os textos a serem produzidos tendem a ser tratados como pura forma lingüística a ser dominada, em detrimento da abordagem textual discursiva na qual os textos a serem produzidos são considerados quanto aos mecanismos de textualização e quanto à situação comunicativa do gênero a ela correspondente. (p.95)

Essa preferência se reflete em alguns livros analisados através dos seguintes aspectos:

- “Adoção da tipologia de base clássica como referência central para a progressão no domínio da escrita.” Essa tipologia clássica se caracteriza pela utilização das seqüências textuais como narração, descrição e dissertação como se fossem gêneros textuais, originando a tão conhecida redação escolar, desvinculada das práticas sociais da linguagem;
- “Não-distinção teórica entre o enfoque centrado na seqüência textual e o enfoque centrado no gênero de texto”. Alguns autores têm dado um duplo encaminhamento metodológico à produção de texto;
- “Ausência da denominação ou denominação inusitada do tipo de texto a ser criado”, com propostas bem artificiais de produção de texto e orientações sem denominação específica;
- “Apelo excessivo à criatividade, traduzido na preferência pelo texto literário como objeto de produção”;
- “Ausência de critérios de avaliação que orientem a participação do outro na construção do texto”.

Na avaliação realizada pelo PNLD (2002), são constatados também alguns problemas em relação às propostas de produção de textos escritos contidas em livros didáticos de Língua Portuguesa. De acordo com Rojo (2003, p. 90), há nas orientações para a produção de textos escritos nos livros didáticos de 5ª a 8ª série um abandono dos aspectos ligados à criação de uma base discursiva para a produção de textos escritos, enfatizando os aspectos estruturais e formais do texto a ser produzido. Esse abandono se caracteriza pela ausência dos objetivos para a produção textual, dos destinatários, dos suportes de destino e dos contextos de circulação.

Em relação ao volume analisado, verifica-se nas propostas de atividades de produção de textos uma atenção especial ao planejamento e organização do texto, sendo recorrentes orientações quanto às etapas que os alunos devem seguir ao escrevê-lo. A elaboração temática também é uma preocupação, já que as atividades de escrita relacionam-se com o tema da unidade. Na atividade abaixo, selecionada como exemplo, percebe-se a atenção dada a esses aspectos.

✓ produção de texto

Na atividade de Linguagem Oral, você participou de um debate sobre a questão do preconceito racial no Brasil hoje.

Com base no debate, e também recordando os textos anteriores desta unidade, registre e fundamente, em um texto escrito, a **sua** posição em relação à questão — em seguida, você vai comparar a sua posição e os seus argumentos com as posições e os argumentos de seus colegas.

1 Prepare-se para escrever seu texto:

a. Defina com qual das duas afirmações você concorda:

- Ainda há preconceito racial no Brasil.
- Já não há preconceito racial no Brasil.

b. Faça uma lista enumerando, de forma bem resumida, os argumentos que fundamentam a sua posição.

c. Numere os argumentos de sua lista em ordem *crescente*: do *menos* forte ao *mais* forte.

2 Escreva seu texto seguindo o plano:

Introdução

Apresente a questão: há ou não preconceito racial no Brasil atualmente? Defina sua posição.

Argumentação em defesa de sua posição.

Faça a defesa de sua posição, apresentando os argumentos de sua lista:

- Apresente-os na ordem que você definiu: cada argumento deve constituir um parágrafo. Dê exemplos, cite trechos dos textos lidos ou dos apresentados no debate.
- Faça a transição entre um argumento e o anterior, iniciando o novo parágrafo com expressões como: *Além disso... Um outro argumento (aspecto, fato...) que comprova que... Uma outra evidência de que... Mas o argumento (aspecto, fato, evidência...) mais importante é...* (para o último argumento).



Escreva um parágrafo final que "feche" seu texto: declare que nos argumentos apresentados é que se fundamenta sua posição, definida na introdução.

Inicie esse parágrafo final com uma expressão como: *É por isso que...* *De acordo com isso...* *Em síntese...* *De tudo que foi apresentado, se pode concluir que...*

◆ Dê um título a seu texto.

- 3 Reúna-se em grupo com colegas que tenham assumido a mesma posição que você. No grupo:
 - ◆ Leiam os textos uns dos outros.
 - ◆ Escolham um ou alguns textos para serem apresentados ao professor e à turma, considerando: a argumentação mais convincente, a estruturação mais adequada, a linguagem mais de acordo com os objetivos do texto. O grupo pode optar por compor um novo texto, usando as melhores partes dos textos de cada um.
- 4 Cada grupo lê para o professor e a turma o texto ou os textos escolhidos, ou o novo texto construído a partir dos textos de cada um.
A turma e o professor comparam os textos, identificando a posição de cada grupo e avaliando a força da argumentação, a estrutura dos textos, a linguagem.
- 5 Após a apresentação e discussão dos textos de todos os grupos, concluam, com a orientação do professor:
 - ◆ Para qual das duas posições os argumentos foram mais numerosos e mais convincentes?
 - ◆ Qual das duas posições predomina na turma: para a maioria dos alunos, *ainda há* ou *já não há* preconceito racial no Brasil?

Logo no início das orientações, pode-se verificar que a atividade de produção de texto dialoga com os textos de leitura, através do tema abordado, e com a atividade de linguagem oral¹² proposta anteriormente, pois elas apresentam um objetivo em comum: o confronto entre as opiniões sobre a existência ou não do preconceito racial no Brasil.

Na atividade de linguagem oral, a proposta é que os alunos se organizem em três grandes grupos: o grupo do sim, que deverá apresentar argumentos defendendo a premissa de que existe preconceito racial no Brasil; o grupo do não, que não concorda com essa premissa, e o grupo dos indecisos, que preferem ouvir os argumentos para posteriormente assumirem uma posição. A atividade de produção escrita repete algumas orientações dadas na atividade de linguagem oral, como a tomada de posição do aluno sobre a questão, a apresentação de argumentos, o critério para a formação dos grupos (a opinião sobre a existência ou não do preconceito racial no Brasil). Outros aspectos, diferentes dos apresentados na atividade de linguagem oral, são apontados nas orientações da atividade de produção de texto escrito, como: a organização textual (introdução, desenvolvimento e conclusão), a troca de textos entre colegas com o objetivo de selecionar o mais convincente, e a avaliação dos argumentos utilizados em cada um. Mesmo considerando as especificidades de um texto oral e de um texto escrito, ao imaginar o desenvolvimento dessa atividade em sala de aula, fiquei me perguntando se os alunos teriam, a partir dessa proposta apresentada, alguma razão para escrever. O texto escrito seria uma forma de culminância do debate realizado? Não seria cansativa a realização de duas atividades tão parecidas?

A descrição minuciosa das etapas que o aluno deve seguir para escrever seu texto é outro aspecto importante nessa e em outras atividades do volume analisado, caracterizando-se como uma opção metodológica adotada em relação à produção de textos escritos. As orientações dadas especificamente na atividade anteriormente apresentada são muito semelhantes às orientações dadas nos manuais de redação que tiveram seu uso restrito no espaço escolar, por ocasionarem uma homogeneidade nos textos escritos.

¹² Ver atividade no anexo 1.

Outros aspectos, além do planejamento, organização do texto e elaboração temática, que fizeram parte dos critérios de avaliação do livro didático pelo Programa Nacional do Livro Didático, como a revisão, refacção e circulação do texto escrito, estão presentes em várias outras propostas de produção de textos escritos do volume analisado. No próximo item, buscarei apresentar a utilização de orientações em relação a esses aspectos nas atividades desenvolvidas a partir de gêneros jornalísticos.

2.2.1 - Os gêneros jornalísticos no livro didático

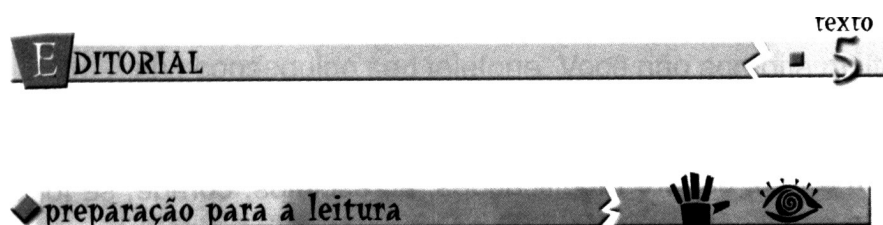
A segunda unidade do livro da 7ª série, denominada “Jornais: a vida no papel?”, tem como tema o jornal, com enfoque nos gêneros jornalísticos, como a crônica, a notícia, o depoimento, o editorial. Constata-se a importância que a autora atribui aos gêneros jornalísticos não apenas através dessa unidade, mas também diante da apresentação de gêneros jornalísticos em todo o volume, principalmente de reportagens. Há sugestão, inclusive, de que o jornal seja tema de um projeto específico que a unidade pode introduzir e motivar, pois, segundo a autora, “o jornal, dada a sua plenitude, complexidade e diversidade, ultrapassa os limites de uma unidade do livro didático” (MP, p. 78).

Nas orientações que constam no Manual do Professor, observa-se a ênfase dada ao jornal entre as práticas sociais de leitura. Ao leitor de jornal é atribuída a função de dar sentido ao que lê, manifestar-se sobre um assunto tratado, construindo argumentos e justificando seu ponto de vista. A reflexão do leitor é uma forma de argumentação que o leva a posicionar-se em relação àquilo que lê. Essa concepção de leitura, na qual o leitor dialoga com o texto e mobiliza seus conhecimentos para dar sentido ao que lê, está presente nas orientações dadas nas propostas de atividades de leitura e produção de texto e também nos textos selecionados para compor essa unidade, pois neles o lugar do enunciador é marcado por leitores de jornais que se pronunciam em relação a fatos ocorridos ou acontecimentos narrados. Na primeira crônica, “Os Jornais”, por exemplo, um leitor/personagem manifesta seu descontentamento em relação aos assuntos noticiados nos jornais. Na segunda crônica, “Notícia de jornal”, um leitor expressa seus sentimentos também diante de uma notícia jornalística. O depoimento, publicado no Caderno Idéias, do Jornal do Brasil, apresenta o ponto de vista de um leitor a partir de um fato relatado no jornal. O ponto de vista do jornal é apresentado através do editorial.

O exemplo apresentado abaixo foi retirado de uma seção do livro didático, denominada “Preparação para leitura”, na qual são propostas atividades que precedem os textos, tendo como objetivos:

- a discussão das expectativas e previsões em relação ao texto em função do gênero, do suporte, da apresentação gráfica, do título, do autor, etc.;
- a formulação de hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes de sua leitura;
- a construção dos conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto;
- a discussão das atitudes em relação ao tema, ao autor e ao gênero;
- a motivação dos alunos para a leitura do texto;
- a proposta de um objetivo para a leitura do texto (MP, 12)

Pode-se dizer que essa proposta, desenvolvida em todo o volume, além dos objetivos acima expostos, prepara o aluno para a leitura do gênero que será apresentado, considerando-se que cada gênero requer formas e modos de leitura que se diferenciam e variam conforme os objetivos do leitor. Essas atividades têm influência nas de produção de textos, pois, conforme já dito, é proposta do livro didático trabalhar de forma integrada as diferentes seções. Nas propostas de produção de textos escritos, a temática é retomada e, em algumas delas, podem ser encontradas referências ao gênero do texto indicado para leitura.



- ◆ Entre os textos lidos até agora neste livro, vocês encontraram diferentes tipos de texto jornalístico:
 - a **reportagem**;
 - a **notícia** (releiam, na p. 36, a diferença entre esses dois tipos);
 - a **crônica** (releiam as informações sobre Rubem Braga, p. 79, e sobre Fernando Sabino, p. 88, e concluem: crônicas são um tipo de texto jornalístico, porque em geral são publicadas inicialmente em jornais ou em revistas, só depois é que costumam ser reunidas em livros).

Observa-se que, no exemplo dado, são tratados os conceitos dos gêneros trabalhados em atividades anteriores e é introduzido outro gênero, que a autora chama de tipo de texto jornalístico, o editorial, no qual é revelado o ponto de vista do jornal.

Os gêneros jornalísticos são definidos na unidade de acordo com a função que ocupam no jornal. Esse é um pressuposto assumido nos fundamentos da coleção e revelado nas orientações e atividades.

Os textos orais ou escritos variam em função de suas finalidades: informar, instruir, emocionar, anunciar, seduzir, convencer... a finalidade do texto determina sua organização, estrutura e estilo – seu tipo ou gênero (MP, p. 8).

- ◆ Há um outro tipo de texto que todo jornal publica, todos os dias: o **editorial**.

Editoriais



Editorial: expressa a opinião do jornal e nunca é assinado; deve ser enfático, equilibrado e informativo, apresentar a questão tratada e desenvolver os argumentos defendidos pelo jornal, ao mesmo tempo que resume e refuta os contrários.

Manual da Redação:
 Folha de S. Paulo. São Paulo:
 Publifolha, 2001, p. 71.

Vocês vão ler este editorial

Folha de S. Paulo, 28 jan. 2002, p. 2.

A notícia tem a função de informar: o que aconteceu, onde, quando, com quem; a crônica expressa emoções despertadas em um leitor a partir de fatos noticiados; o depoimento revela publicamente a opinião do leitor sobre assuntos noticiados; o editorial expressa a opinião do próprio jornal sobre temas atuais.

REPRODUÇÃO

Além da função que desempenham na esfera jornalística, os gêneros são conceituados no livro de acordo com o Manual da Redação da Folha de S. Paulo, 2001, da seguinte forma:

Notícia: relata a informação da maneira mais objetiva possível; raramente é assinada. (MP, p.36)

Reportagem: traz informações mais detalhadas sobre notícias, interpretando os fatos; é assinada quando tem informação exclusiva ou se destaca pelo estilo ou pela análise. (MP, p.36)

Crônica: é um tipo de texto jornalístico, porque em geral as crônicas são publicadas inicialmente em jornais ou em revistas e só depois é que costumam ser reunidas em livros. (MP, p.114)

Editorial: expressa a opinião do jornal e nunca é assinado: deve ser enfático, equilibrado e informativo, apresentar a questão tratada e desenvolver os argumentos defendidos pelo jornal, ao mesmo tempo em que resume e refuta. (MP, p.114)

Além dessas definições, na unidade é apresentado o depoimento, um gênero produzido por leitores de jornal. De acordo com orientações dadas na preparação para leitura, os jornais reconhecem a capacidade de os leitores darem sua interpretação pessoal ao que lêem e de reagir às matérias publicadas, tanto que reservam uma seção para serem publicados protestos, críticas, concordância ou discordância dos leitores. Para o aluno visualizar esse espaço, são apresentadas as diferentes denominações recebidas por essas seções no jornal.



Ainda nas atividades de preparação de leitura, os gêneros jornalísticos são apresentados em seu portador original, o jornal, através de cópias reduzidas, possibilitando ao aluno identificar as diferenças entre o jornal e o livro didático, que são “portadores de texto com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes” (MP, 36). Essa apresentação possibilita também a exploração dos elementos peritextuais ou como indica a autora do livro, o paratexto, isto é, os elementos que, embora periféricos ao texto propriamente dito, orientam a leitura antes mesmo que ela se realize. São eles: a fonte (jornal ou revista), a data, a estrutura visual (formato, foto, legenda), o título, o subtítulo, o autor.

Esses aspectos acima mencionados (fonte, data, estrutura visual, título, subtítulo, autor) também estão presentes nas atividades de escrita que solicitam ao aluno a identificação das características físicas que compõem cada jornal, como a apresentação gráfica, a identificação de manchetes, dos leads, bem como a subdivisão dos assuntos abordados em cadernos, seções, artigos, notícias e reportagens, propiciando o contato dos alunos com diferentes jornais e, conseqüentemente, com diferentes formas de apresentação de cada um. As atividades de produção de textos escritos também exigem do aluno um posicionamento crítico como leitor de jornal. Eles devem refletir sobre os conteúdos jornalísticos, apresentar seu ponto de vista, expressar sentimentos e emoções em relação aos fatos noticiados, selecionar notícias e fotos de acordo com emoções e sentimentos causados e justificar suas escolhas, apresentando argumentos.

- ◆ Vocês vão ler um texto enviado a um jornal por uma leitora — seu depoimento a respeito de uma notícia e uma foto publicados pelo jornal. Antes, porém, observem a cópia reduzida do texto na seção do jornal:



a. Identifiquem o título da seção reservada pelo jornal para a manifestação dos leitores e expliquem a escolha desse título.

b. Identifiquem qual é o jornal, em que cidade é publicado, o caderno em que a seção é incluída, a data em que o depoimento da leitora foi publicado.

c. Tentem prever, a partir do título do depoimento e da foto, qual é o *recado* da leitora.

*Jornal do Brasil, Caderno Idéias,
Rio de Janeiro, 21 dez. 1996, p. 6.*

A preocupação com o contato e a manipulação dos jornais também é uma constante nas atividades de produção de textos escritos, conforme objetivos explicitados no Manual do Professor em relação a três das quatro atividades propostas:

O objetivo específico da atividade é desenvolver no aluno habilidade de produzir texto com função expressiva, mas ela possibilita ainda desenvolver habilidades de manipulação de jornais, de localização e leitura reflexiva de notícias (MP, p. 93).

A produção da notícia, além de levar os alunos a rever as características deste tipo de texto e a desenvolver as habilidades de produzi-lo, visa a completar a compreensão do poema pelo confronto entre a notícia e o poema. (MP, p.99)

O objetivo específico da atividade é desenvolver habilidades de produzir resumo de notícia e análise crítica de foto, mas ela visa também a chamar a atenção dos alunos para a presença e o papel de fotos nos jornais; é ainda mais uma oportunidade de levar o aluno a familiarizar-se com a manipulação e a leitura de jornais. (MP, p.112)

Esses objetivos evidenciam o pressuposto de trabalhar de forma integrada as atividades das diferentes áreas, pois nas atividades de escrita desenvolvem-se, inclusive, habilidades de leitura. Essa integração se dá também através de propostas de atividades de linguagem oral e interpretação oral, que preparam e subsidiam o aluno para a atividade de escrita que vem a seguir, conforme se observa na primeira e na segunda propostas de produção de texto.

Na primeira atividade de produção de texto, localizada na página 85, o aluno é orientado a escrever uma notícia e uma não-notícia, com o objetivo de refletir sobre os assuntos que constituem e caracterizam esse gênero jornalístico. Na atividade de linguagem oral, que precede essa proposta de escrita, os alunos devem folhear jornais, observando os conteúdos que são noticiados. “São mesmo unicamente desastres e desgraças? Ou há também notícias agradáveis ou úteis ou alegres?” (MP, p.84) A partir dessas observações, supõe-se que o aluno seja capaz de identificar o que seja conteúdo jornalístico e, portanto, escrever uma notícia a partir das orientações dadas quanto ao planejamento e estrutura do texto. Essas propostas de atividades estão relacionadas ao tema abordado na crônica “Os Jornais”, de Rubem Braga, na qual são feitas críticas aos fatos noticiados pelos jornais, como as tragédias e desastres.

O ponto de vista do *amigo*, personagem da crônica, está correto? É verdade que as notícias dos jornais *falsificam a imagem do mundo*, apresentam o mundo como *uma bola confusa, onde acontecem unicamente desastres e desgraças*?

① Prepare-se para discutir essa questão com seus colegas:

- ◆ Folheie alguns exemplares de jornais (podem ser de dias passados), observe as notícias, reflita: são mesmo unicamente desastres e desgraças? Ou há também notícias agradáveis ou úteis ou alegres?
- ◆ Com base em sua observação e reflexão, defina seu ponto de vista a respeito da imagem que as notícias de jornal nos dão do mundo.
- ◆ Selecione algumas notícias que sejam exemplos ou comprovação de seu ponto de vista — você vai precisar delas no debate, a seguir.

② Com a orientação do professor, e com base em sua análise de jornais, discuta com seus colegas:

Que imagem do mundo as notícias de jornal apresentam ao leitor?



ATENÇÃO!

No debate, você deve:

- Pedir a palavra e esperar sua vez de falar.
- Justificar seu ponto de vista com argumentos e comprová-lo com notícias que selecionou nos jornais analisados.
- Ouvir com atenção o ponto de vista dos colegas e, se for o caso, pedir que o justifiquem e que o comprovem com notícias selecionadas dos jornais que analisaram.
- Contra-argumentar em defesa de seu ponto de vista, mas de forma respeitosa, sempre admitindo que pessoas diferentes podem ter pontos de vista diferentes sobre uma mesma questão.

③ Com a orientação do professor, concluem: que ponto de vista predomina na turma? É o mesmo ponto de vista do *amigo*, personagem da crônica, ou um ponto de vista diferente?

Você vai construir, com um grupo de colegas, dois jornais murais, que serão expostos na sala de aula e lidos pelo professor e pela turma.

① Escreva:

- ◆ Uma **notícia** que poderia aparecer num jornal — escolha um fato (real ou inventado) que seria notícia, que teria conteúdo jornalístico.
- ◆ Uma **não-notícia**: uma notícia que nunca poderia aparecer num jornal — escolha um fato (real ou inventado) que **não** teria conteúdo jornalístico.



ATENÇÃO!

Ao escrever sua **notícia** e sua **não-notícia**, procure imitar o modo como são escritas as notícias de jornal. Informe:

- **o que** aconteceu;
- **quem** estava envolvido (nome, idade, residência...);
- **quando** aconteceu (dia, hora...);
- **onde** aconteceu;
- **por que** aconteceu.

Baseie-se nas notícias que você leu em jornais na atividade de Linguagem Oral e nas não-notícias que o *amigo*, personagem da crônica, inventa: observe que ele imita a linguagem das notícias de jornal.

- ◆ Dê título à sua notícia e à sua não-notícia — procure imitar os títulos das notícias de jornal: com poucas palavras, o título deve indicar claramente o objeto da notícia e atrair o interesse do leitor.

② O professor vai dividir a turma em grupos.

- ◆ No grupo cada aluno apresenta aos colegas a notícia e a não-notícia que escreveu. O grupo discute cada uma, sugere modificações e corrige, se for o caso.
- ◆ O grupo organiza:
 - um *jornal mural* com as **notícias** produzidas pelos membros do grupo;
 - um *não-jornal* ou *contrajornal mural* com as **não-notícias** produzidas pelos membros do grupo.

Orientações para a organização do jornal e do não-jornal:

- ◆ Colem ou escrevam as notícias ou as não-notícias numa folha grande de papel, procurando imitar uma página de jornal:
 - Organizem as notícias ou as não-notícias na folha em colunas — algumas notícias ou não-notícias podem ter a largura de uma coluna, outras, a largura de duas colunas ou mais.
 - Coloquem as notícias ou as não-notícias mais importantes em lugar de destaque — no alto e no centro da folha.
 - Escrevam os títulos em tamanhos diferentes, conforme a importância da notícia ou da não-notícia.
- ◆ As notícias ou não-notícias podem ser ilustradas com fotografias, desenhos, figuras recortadas de jornais ou revistas — neste caso, escrevam legendas para as ilustrações.
- ◆ Dêem um título ao jornal e um título ao não-jornal.

3 Exponham os jornais e os não-jornais na sala de aula.

- ◆ Com a orientação do professor, a turma escolhe:
 - o melhor jornal;
 - o melhor não-jornal;
 - a melhor notícia;
 - a melhor não-notícia.

SUGESTÃO *Passem a manter, na sala de aula, dois murais:*



um jornal e um não-jornal

As notícias podem ser escritas por vocês ou ser recortes de jornais ou revistas; as não-notícias, vocês é que devem escrevê-las.

A segunda proposta de produção de texto (p. 92-93) orienta o aluno a escolher, em um jornal, uma notícia que desperte nele reflexões e sentimentos diversos, como alegria, tristeza, revolta, para, posteriormente, escrever um texto sobre tais reações. Essa atividade vem precedida por uma atividade de interpretação oral que orienta o aluno a diferenciar os gêneros notícia e crônica, de acordo com a função e a localização desses gêneros nos jornais e também de acordo com os objetivos e expectativas do leitor, conforme fragmento da atividade de interpretação oral abaixo reproduzida.

◆ interpretação oral

*Com a orientação do professor, comparem a **notícia** sobre o homem que morreu de fome com a **crônica** sobre essa notícia.*

- ① Releiam a notícia — seu objetivo é **informar**: o que aconteceu, onde, quando, com quem... Observem: vocês encontram na notícia os sentimentos, as reflexões que o fato despertou em quem a escreveu?
- ② Recordem a crônica: ela também diz o que aconteceu, onde, quando, com quem, mas seu principal objetivo não é informar o fato. Qual é seu principal objetivo?
- ③ Imaginem as seguintes situações e coloquem-se no lugar de um leitor de jornal:
 - a. Lendo o jornal, o leitor se sente atraído pela notícia **HOMEM MORRE DE FOME NO CENTRO DA CIDADE** e decide lê-la.
 - O que esse leitor busca na notícia?
 - b. Lendo o jornal, o leitor encontra uma crônica com o título **NOTÍCIA DE JORNAL**, do escritor Fernando Sabino, e decide lê-la.
 - O que esse leitor busca na crônica?

Nas orientações dadas no Manual do Professor, encontra-se, em relação a essa atividade, a utilização dos termos função referencial e função expressiva, relacionadas à notícia e à crônica, respectivamente. Percebe-se, nessas orientações, a adesão ao pressuposto de que em cada texto há o predomínio de uma função da linguagem, conforme afirma Kaufman e Rodrigues (1995, p.14): “os textos nunca são construídos em torno de uma única função da linguagem; sempre manifestam todas as funções, mas privilegiam uma; por isso falamos em função predominante.”

Essa adesão manifesta-se também nas seguintes orientações dadas ao professor em relação às questões um e dois acima reproduzidas: “A notícia relata o fato, quem a escreveu não expressa sua reação diante dela.” “Expressar as reflexões, emoções, sentimentos que a notícia desperta em seu leitor.”

Em seguida, há a seguinte sugestão para o professor:

Como raramente se encontra em um texto apenas uma função da linguagem, levar o aluno a perceber que o autor da notícia se manifesta de forma implícita quando especifica o excessivo número de horas em que o homem ficou deitado na calçada sem socorro, quando usa o advérbio insistentemente para caracterizar a ação dos comerciantes, quando afirma que a ambulância e a radiopatrulha nada fizeram; levá-los, porém, a concluir que o principal objetivo e a intenção de quem escreve é informar. (MP, p.92)

Sobre a função referencial, Faria (1992) diz que ela se faz presente quando o interesse recai na mensagem. E é este o principal papel da linguagem jornalística: passar a informação com o mínimo de distorção.

A função referencial no jornal é aquela que estabelece a conexão mais “pura”, mais direta entre o acontecimento e a notícia. É a função que narra o fato com a maior objetividade possível; com a menor interferência possível de fatores pessoais ou grupais, como a emotividade, a ideologia que orientaria a posição do jornalista, a versão do fato segundo interesses do jornal, de grupos econômicos ou sociais, etc. (Faria, 1992, p.50)

Como conseqüência dessas características, surge a necessidade de a notícia não só ser verdadeira, mas também parecer verdadeira, fazer referências precisas e detalhar algumas informações. Essa precisão nas informações é explorada nas atividades de produção de texto através da indicação das informações que devem estar presentes em uma notícia, conforme orientação dada na primeira atividade apresentada, que solicita ao aluno informar o que aconteceu, quem estava envolvido, quando, onde e por que aconteceu e também na orientação da segunda proposta de produção de texto, através do seguinte trecho: Escreva um texto sobre suas reações diante da notícia; no primeiro parágrafo, faça como Fernando Sabino, na crônica: apresente ao leitor as informações sobre o fato com as suas próprias palavras, fazendo referência à notícia selecionada.

Sobre os textos nos quais predomina a função expressiva, como a crônica sugerida na segunda atividade de produção de texto, “o objetivo específico da atividade é desenvolver no aluno habilidades de produzir texto com função expressiva.” (MP, p. 93).

Kaufman e Rodrigues (1995) afirmam que nesses textos “há a manifestação da subjetividade do emissor, seus estados de ânimo, seus afetos, suas emoções” (p.15). Aduzem, ainda, que se constata neles a inclusão de “palavras impregnadas de matizes afetivos e valorativos”. (p.15) Nessa perspectiva, a atividade solicita que o aluno manifeste em seu texto as suas reações em relação à notícia selecionada.

① **Você já foi autor de uma notícia e de uma não-notícia — escreveu, para os jornais murais, textos informando fatos na atividade de Produção de Texto anterior.**

Você vai, agora, fazer o que fez Fernando Sabino: vai escrever uma crônica, expressando sua reação diante de uma notícia.

- ◆ Escolha, num jornal, uma notícia (boa ou má) que desperte em você reflexões, sentimentos — de alegria, de tristeza, de raiva, de revolta, de surpresa etc. Recorte a notícia (junto com a foto que a ilustra, se houver); não se esqueça de anotar o nome do jornal, a data e a página em que a notícia foi publicada.
- ◆ Escreva um texto sobre suas reações diante da notícia: no primeiro parágrafo, faça como Fernando Sabino na crônica — apresente ao leitor as informações sobre o fato com suas próprias palavras. Em seguida, escreva suas reflexões sobre o fato, os sentimentos que ele desperta em você.

Dê a seu texto o mesmo título da crônica de Fernando Sabino: *Notícia de jornal*.

② **Com a orientação do professor, reúna-se com um colega:**

- ◆ Vocês mostram um ao outro as notícias que escolheram e justificam a escolha.
- ◆ Você lê o texto de seu colega e ele lê o seu texto.
- ◆ Você dá opiniões sobre o texto de seu colega e sugere modificações, correções.
- ◆ Seu colega faz o mesmo com o seu texto.

Se necessário, peçam a ajuda do professor.

- ③ Cole a notícia que você escolheu numa folha de papel e abaixo dela escreva seu texto, com as correções e sugestões de seu colega. Capriche: seu texto vai ser lido pelo professor e por seus colegas e talvez também por outras pessoas!

Se quiser e puder, você pode datilografar ou digitar seu texto num computador.

- ④ Para que todos possam ler as notícias escolhidas e as reflexões e sentimentos que elas despertaram, reúnam os textos em uma pasta:

- ◆ Acrescentem uma página com a lista dos autores (nome e título da notícia que dá origem ao texto).
- ◆ Escrevam na capa da pasta o título *Notícias de jornal*, a identificação da turma, o mês e ano em que os textos foram produzidos.
- ◆ A pasta pode ficar na sala de aula para que todos possam ler os textos; ser levada para casa, cada dia por um de vocês, para ler, mostrar alguns textos para a família, ler alguns para alguém... Depois, a pasta pode ser emprestada para outras turmas ou ir para a biblioteca da escola.

De acordo com estas funções, referencial e expressiva, pode-se dizer que o lugar do enunciador deverá ser marcado em cada gênero de forma diferente. Na crônica a ser escrita, deve ficar evidenciada a presença do enunciador, marcada pelas impressões e reações reveladas, o que implica a seleção de recursos linguísticos que atendam a esse objetivo. Já na notícia, como não há a identificação de quem a escreveu, pois raramente é assinada, usa-se quase que obrigatoriamente a 3ª pessoa. Segundo Lage (2006), a notícia deve afirmar-se como verdadeira, não apresentando argumentos nem sustentando hipóteses. Nesse sentido, “conceitos que expressam subjetividade estão excluídos; não é notícia o que alguém pensou, imaginou, concebeu, sonhou, mas sim o que alguém disse, propôs, relatou ou confessou”. (p. 26)

Um aspecto interessante nas duas propostas de atividades citadas é a utilização do texto indicado para leitura como modelo para a produção do texto do aluno, podendo-se dizer que o texto indicado para as atividades de leitura, além de subsidiar o aluno na escrita em relação à temática a ser abordada, determina aspectos referentes à estrutura e ao estilo do texto a ser escrito. Isso fica bem explícito em orientações dadas nas próprias propostas de atividades:

Procure imitar o modo como são escritas as notícias de jornal. (p.85)
 Procure imitar os títulos das notícias de jornal. (p.85)
 No primeiro parágrafo, faça como Fernando Sabino na crônica... (p.93)
 Dê a seu texto o mesmo título da crônica de Fernando Sabino: Notícia de jornal. (p.93)

Ainda sobre a atividade anterior, encontram-se orientações em relação à socialização, revisão e refacção do texto escrito, todavia não são apresentados os critérios ou parâmetros para que os alunos cumpram essa tarefa, atribuindo a eles e ao professor a sua definição.

Além dessas duas atividades, a segunda unidade contém mais duas propostas de produção de textos escritos. A terceira atividade, (p. 99) propõe a escrita de uma notícia a partir do seguinte poema:

POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL

Manuel Bandeira

João Gostoso era carregador de feira-livre e morava
 no morro da Babilônia num barracão
 sem número.

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
 Bebeu
 Cantou
 Dançou
 Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e
 morreu afogado.



*Libertinagem. Em: Poesia completa e prosa.
 Rio de Janeiro: Aguilar, 1967, p. 256.*

Essa produção se diferencia das duas anteriores pela proposta de ser realizada em grupo. A proposta da coleção é que a produção de texto seja um trabalho individual, porque fundamentalmente individual é o ato de escrever (MP, p.19), mas nela encontram-se também propostas de atividade em grupo, pois, de acordo com os fundamentos da coleção,

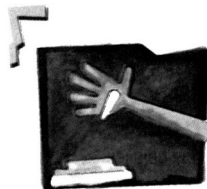
o texto construído em conjunto obriga os alunos a explicitar os processos de produção da escrita, a confrontar diferentes alternativas para a expressão lingüística de pensamentos, idéias, sentimentos, a avaliar essas alternativas para selecionar as melhores ou as mais adequadas – é, por isso, um excelente procedimento para desenvolver as habilidades de escrita (MP, p. 19).

Nessa atividade encontram-se novamente orientações quanto à estrutura da notícia, através da seleção de respostas mais adequadas para compô-la, como: o que aconteceu, quem estava envolvido, quando, onde e por quê. quem estava envolvido, quando, onde e por quê.

◆ produção de texto

Para perceber mais claramente a diferença entre o poema e a notícia de onde ele foi *tirado*, tentem reconstruir a notícia que o poeta encontrou no jornal.

- ① Em conjunto e com a orientação do professor, redijam a notícia:
 - ◆ Antes de começar a redação, revejam, na p. 85, como são escritas as notícias de jornal: *o que, quem, quando, onde, por que...*
 - ◆ Vocês vão sugerindo frases com as informações que devem compor a notícia, escolhem as mais adequadas entre as opções oferecidas pela turma e definem a ordem em que devem aparecer.



O professor ou um de vocês vai escrevendo a notícia no quadro-de-giz, registrando as frases escolhidas.

- ② Finalizada a escrita, um de vocês lê em voz alta a notícia. Um outro lê em voz alta o poema.

Discutam:

 - a. Que efeito a notícia tem sobre um leitor de jornal? Que efeito o poema tem sobre quem o lê?
 - b. Quem lê a notícia num jornal deseja encontrar o quê? Quem lê o poema num livro deseja encontrar o quê?

Na quarta atividade proposta, é dada ênfase para as fotografias que circulam no jornal. A atividade oportuniza novamente ao aluno manipular os jornais, quando lhe solicita selecionar uma foto que o impressione. Nela, são desenvolvidas também habilidades de leitura, pois o aluno deve, após a escolha da foto, ler a notícia a ela correspondente. Por último, deve fazer um resumo da notícia.

produção de texto



Recorde: uma foto publicada em um jornal impressionou tanto uma leitora que ela escreveu um texto revelando seu “choque”, sua “indignação”, sua “vergonha”, sua “tristeza”.

Nos jornais, as palavras *contam* os fatos que são notícia, as fotos *mostram* os fatos que são notícia. Às vezes, uma foto impressiona os leitores ainda mais que as palavras.

① Folheie alguns jornais, prestando atenção nas fotos:

- Selecione uma foto que cause em você uma impressão forte: pode ser choque ou indignação ou vergonha ou tristeza... ou pode ser, ao contrário, admiração, aprovação, orgulho, alegria...
- Leia a notícia a que se refere a foto, em seguida recorte apenas a foto com sua legenda, anote o nome e a data do jornal de onde você a recortou, acrescente o número da página em que ela foi publicada.

A recomendação visa a habituar o aluno a sempre registrar a referência bibliográfica.

② Escreva um pequeno texto sobre a foto:

- em um primeiro parágrafo, resuma a notícia que a foto ilustrava;
- em mais um ou dois parágrafos, escreva a impressão que a foto causa em você, justifique por quê.

Sobre a indicação dos gêneros nas propostas de atividades de produção de texto nessa unidade, pode-se considerar que, com exceção da quarta atividade, há referência ao gênero a ser escrito, sendo a notícia o gênero jornalístico focado nas atividades de produção de textos. Apesar de as propostas de escrita se concentrarem no gênero notícia, as habilidades e os objetivos que se procura alcançar em cada uma são diferentes. Na primeira atividade (p. 85), ao se discutir o conteúdo dos fatos noticiados, o próprio gênero notícia torna-se o assunto, levando os alunos a refletirem sobre a função desse gênero, suas características e sua forma de organização. A segunda atividade contrapõe a notícia e a crônica, com o objetivo de que os alunos reconheçam as funções que predominam em cada uma. Na terceira atividade, busca-se desenvolver a habilidade do aluno em redigir uma notícia a partir de informações dadas em

um outro gênero, o poema. A quarta atividade tem como objetivo desenvolver a habilidade de produzir um resumo sobre um fato noticiado.

Essas atividades parecem ser ordenadas de forma graduada, pois inicialmente os alunos são levados a reconhecer o que seria uma notícia, sua estrutura e organização, para depois diferenciá-la de outros gêneros. Para isso, são utilizadas estratégias de comparação e contraposição entre a notícia e os outros gêneros, como a crônica e o poema. Os conceitos apresentados no livro não têm o objetivo de enrijecer o trabalho realizado com os gêneros jornalísticos na sala de aula, transformando-os em um conjunto de características formais que o texto deve obedecer. Os conceitos são trabalhados como uma forma de introduzir os gêneros, apresentar seus objetivos, questionar sobre os objetivos dos leitores ao lerem determinado gênero e também de possibilitar o reconhecimento de traços relativamente estáveis desses gêneros, como o modo de organização de uma notícia e os recursos lingüísticos empregados para que cumpra sua função.

Em relação às propostas de atividades de produção de textos escritos dessa unidade, pode-se concluir que há um predomínio dos aspectos referentes à elaboração temática, ao planejamento e à organização dos textos a serem escritos. As propostas de socialização e circulação do texto escrito estão concentradas no espaço da sala de aula, através da troca de textos entre colegas, da leitura do professor e da exposição dos textos escritos em murais. Os aspectos referentes à revisão e refacção dos textos são sugeridos nessa unidade em apenas uma atividade, através da correção feita e das sugestões dadas pelos próprios colegas. Em relação a esses dois aspectos, essa é a tendência predominante em todo o volume, ou seja, a adequação do texto escrito, tanto em relação aos aspectos formais como aos comunicativos, deverá ser avaliada pelos próprios alunos.

No próximo item, apresentarei de forma sucinta os dados coletados na primeira etapa de observação, com a professora que utilizava a coleção adotada para a turma da 7ª série. Apesar de esses dados não me permitirem alcançar alguns dos objetivos estabelecidos na pesquisa, como o uso do livro didático em sala de aula e as produções dos alunos decorrentes das orientações contidas no livro e mediadas pela professora, pois o tempo da pesquisa foi curto e ainda tive a dificuldade metodológica de gravar as aulas das quais participei e de coletar os textos escritos pelos alunos, foi possível levantar algumas questões e fazer algumas reflexões

sobre a utilização do livro em sala de aula e do lugar da produção de texto escrito na sala de aula pesquisada.

3- A (não) utilização do livro didático em sala de aula

A primeira professora que fez parte da pesquisa utilizava o livro didático em sala de aula desenvolvendo atividades nele propostas. Ela demonstrava estar atenta às orientações localizadas ao longo das páginas de todo o volume, tanto para o desenvolvimento como para a correção das atividades. Durante o período de observação, a professora seguiu o livro na ordem proposta, desenvolvendo as atividades passo a passo. Esse é um aspecto importante na utilização dessa coleção, já que várias atividades do volume analisado se referenciam em outras anteriormente propostas, o que pressupõe uma seqüência a ser desenvolvida em sala de aula. Como professora e também a partir da negação do uso do livro didático pela segunda professora, fiquei pensando até que ponto essa seqüência proposta organiza ou enrijece a prática do professor em sala de aula. Seria esse um dos motivos pelos quais a segunda professora não o utilizava?

Durante o período de observação das aulas da primeira professora, as propostas de atividades desenvolvidas a partir do livro didático referiam-se à primeira unidade. Essa unidade tem como temática a adolescência, abordada em sete textos apresentados para leitura: duas crônicas, duas reportagens, um texto de lei e um texto informativo. Esses textos abordam a adolescência sob diferentes aspectos, como a visão dos adultos sobre os adolescentes, as restrições e proibições que envolvem a adolescência, inclusive pela legislação vigente, e o namoro na adolescência.

A partir desses textos, acompanhei a realização de três atividades de linguagem oral, três de interpretação escrita, uma de leitura silenciosa, uma de interpretação oral, duas de reflexão sobre a língua, uma de preparação para leitura e três de produção de texto, todas sugeridas no livro didático. Além dessas atividades, acompanhei outras, elaboradas pela professora, que buscava complementar as propostas de atividades apresentadas no livro e também diversificar o material através da utilização de outros textos e exercícios trazidos por ela, revelando a necessidade de ampliar o repertório de textos como também de introduzir conteúdos não trabalhados no livro didático. Essa atitude da professora demonstrou que a utilização do livro didático não significava uma total adesão aos fundamentos teórico-metodológicos da coleção

e nem o uso do livro como o único material de apoio em sala de aula. Como conteúdos não propostos pelo livro didático adotado e trabalhados pela professora em sala de aula, posso citar dois exercícios de análise sintática.

Esses dois exercícios foram escritos no quadro e copiados pelos alunos no caderno. Referiam-se à classificação dos adjuntos adverbiais e eram desenvolvidos nos moldes tradicionais, pois além de serem realizados como uma atividade a parte, privilegiavam a memorização de conceitos e termos e não desenvolviam habilidades de uso da língua, opondo-se à proposta da coleção para o ensino do Português, que consiste no desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas sociais de interação discursiva, orais e escritas. De acordo com os fundamentos da coleção, localizados no final do volume do Manual do Professor,

as atividades de reflexão sobre a língua voltam-se para a observação e análise da língua em uso, visando à construção de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, o sistema linguístico, as variedades da Língua Portuguesa, os diferentes registros, selecionados aqueles conhecimentos considerados relevantes para as práticas de produção de textos, falar e escrever, e de recepção de textos, ouvir e ler (p. 26).

Também em relação às atividades de produção de textos desenvolvidas em sala de aula, a professora utilizou o livro didático e realizou outra atividade selecionada por ela mesma. A primeira atividade de produção de texto observada em sala de aula, por exemplo, foi desenvolvida a partir da leitura do texto “O desenvolvimento dos jovens nas tribos indígenas do mundo”, trazido pela professora. A opção por esse texto foi, segundo a professora, decorrente da intenção de iniciar a temática adolescência, estabelecida para a primeira unidade do livro didático da 7ª série. Era início do ano, a escola ainda se organizando, fazendo a enturmação dos alunos novatos, distribuindo salas e também “arrumando” a biblioteca, local onde os alunos faziam o empréstimo dos livros recebidos através do Programa Nacional do Livro Didático. O empréstimo era feito gradativamente, turma por turma, e, na ocasião do desenvolvimento dessa atividade, os alunos da 7ª série ainda não tinham tido acesso aos livros. Por isso, a professora trouxe para a sala de aula o texto acima referido e a proposta de redação a ser realizada a partir de sua leitura.

As duas professoras apresentaram em comum: o dia da aula de redação (sexta-feira), a utilização de um caderno separado para as atividades e tornar as aulas de redação diferentes das outras aulas de Português daquela turma. De acordo com a primeira professora, a

definição de um dia da semana para essas atividades devia-se à necessidade de organizar o trabalho. Para a segunda professora, esse dia era destinado à verificação do cumprimento da atividade feita em casa.

A dinâmica das aulas de redação se diferenciava não só pela forma como a atividade era proposta, uma em sala e outra em casa, mas também pelos momentos de socialização do texto escrito, propiciados pela primeira professora, através da leitura oral em sala de aula e de discussão do tema abordado. Nas aulas de redação da segunda professora, os alunos faziam exercícios de ortografia.

A proposta da primeira professora era trabalhar a produção de texto a partir da leitura de um texto que subsidiasse o aluno na sua produção. Essa tendência em vincular a leitura à produção de textos escritos foi constatada no livro didático e na prática das duas professoras. A segunda professora também propõe a escrita de um texto a partir de um assunto tratado na notícia ou reportagem selecionada e lida (supõe-se) pelo aluno. As propostas de produção de textos escritos contidas no livro didático se originam de uma leitura realizada anteriormente, revelando a preocupação com a elaboração temática do texto a ser escrito. Se considerarmos que muitas escolas estruturam o ano letivo através da divisão em quatro bimestres, pela organização do volume da 7ª série, podemos inferir que em cada bimestre será abordado um tema. Isso quer dizer que em dois meses os alunos e a professora estariam discutindo e escrevendo sobre um mesmo assunto, mesmo que a partir de um gênero diferente, de um outro enfoque ou abordagem. A temática parece ser o aspecto mais relevante nas propostas analisadas, sendo a preocupação sobre o que escrever definidora do que se propõe nas aulas de redação, tornando as atividades de escrita originárias de uma atividade de leitura. No próximo capítulo, vamos aprofundar nessa questão e levantar outras, através do conhecimento da proposta de produção de textos escritos desenvolvida pela segunda professora na turma da 7ª série.

CAPÍTULO 4

GÊNEROS JORNALÍSTICOS EM “CADERNOS DE REDAÇÃO”

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a proposta de trabalho de redação desenvolvida a partir de gêneros jornalísticos e analisar as produções de textos dos alunos decorrentes dessa atividade. Como já expressei anteriormente, a etapa de observação em sala de aula aconteceu em dois momentos, envolvendo duas professoras que trabalharam no ano de 2006 com a turma da 7ª 2. Neste capítulo, descreverei os aspectos mais relevantes observados nas aulas de português da segunda professora, com a qual tive a oportunidade de acompanhar um número maior de aulas, de ter contato com os textos dos alunos e de analisá-los sob uma perspectiva discursiva e textual.

1 - As aulas de Português

A turma 7ª 2 tinha, no ano de 2006, cinco aulas semanais de português, de cinqüenta minutos. Essas aulas aconteciam em dias alternados, sendo que na sexta-feira estavam concentradas duas aulas, uma no segundo e outra no quarto horário. Era no segundo horário que acontecia a aula de redação.

Nos outros horários, eram desenvolvidas atividades de leitura, de interpretação oral e escrita, apresentação de trabalho de literatura. Para essas atividades, a professora trazia textos selecionados por ela mesma, já que não utilizava o livro didático em suas aulas. Segundo ela, o uso do livro didático enrijecia a sua prática e ela não gostava de sentir-se presa a ele. Os textos utilizados em sala de aula eram acompanhados por perguntas de interpretação, geralmente de múltipla escolha. Essas atividades eram digitadas e entregues para os alunos em stencil a álcool. A professora adotava, na leitura dos textos trazidos para sala de aula, um ritual que se repetia a cada atividade:

Eu gosto muito de fazer um tipo de leitura assim: primeiro vai ser a leitura silenciosa para o aluno saber o que ele vai ler. Depois eu leio para mostrar muito a pontuação, porque, às vezes o aluno vê a pontuação e não entende: depois eu faço a leitura individualizada, cada aluno vai ler um pouquinho. Nisso aí nós já lemos umas quatro vezes o texto não acha?

Após a leitura, a professora solicitava aos alunos que continuassem a falar sobre o texto, não o tendo mais como apoio. Segundo a professora, essa forma de trabalhar permitiria a organização da sala (disciplina) e a participação dos alunos.

Então digo para eles: me faça um favor: vamos fechar esse livro aí. O nosso texto! Ai, continua o texto! Você aí! Eles vão lendo o texto sem ver no papel para eu ver se tem uma visão, entendeu? A hora que faço isso, cada um fica super preocupado em não perder, é uma hora em que eu consigo uma organização da sala.

Ainda na leitura dos textos, a professora identificava junto com os alunos as palavras cujo significado desconheciam, para posteriormente eles sublinharem as idéias principais de cada parágrafo. As questões de interpretação, tanto as de múltipla escolha como as abertas, eram respondidas oralmente com a professora e depois os alunos tinham a tarefa de respondê-las por escrito.

Os trabalhos de literatura, que foram apresentados durante o período de observação, consistiam na leitura de paradidáticos que se realizava a cada bimestre. A professora indicava seis títulos de livros que os alunos deveriam adquirir e em grupos apresentarem para a turma o livro lido.

A prática dessa professora revelou para mim a adoção de uma metodologia, através da qual ela organizava e desenvolvia as atividades em sala de aula, demonstrando segurança e seriedade no cumprimento do seu trabalho. Essa também era a posição da professora em relação à proposta de redação desenvolvida, que será mais bem detalhada no próximo item. É importante salientar que a postura da professora me pareceu ser reconhecida pelos alunos que buscavam realizar as atividades e participar das aulas, que eram sempre organizadas e sem problemas de disciplina.

2 - A proposta de redação a partir de gêneros jornalísticos

A proposta de redação, desenvolvida pela segunda professora nas turmas de 7^a série, consistia na seleção, pelos alunos, de notícias ou reportagens a partir das quais eles deveriam escrever um texto, sendo que esse texto deveria conter uma remissão ao assunto tratado e uma opinião do aluno sobre o fato noticiado. De acordo com a professora, foram dadas aos alunos as seguintes orientações para realizarem a atividade:

Então vamos começar na parte mais informativa, de jornal, revista. Aí eu falei para eles o seguinte: “nós não vamos colocar no papel esse texto não. Nós vamos ler, vamos entender e vamos fazer, porque isso daqui é um motivo para a gente escrever! Por exemplo, se vocês viram que ali está falando sobre um desastre, vamos falar sobre o trânsito, a importância de se ter um trânsito melhor. Aquele jornalzinho era um pré-texto para você poder escrever.

Primeiro eu falei para eles... a gente trabalha muito na leitura com um lápis. Sempre falei, mas eles aprendem pouco porque têm muita preguiça, mas eu falo para eles: “vocês estão vendo? As partes importantes vocês vão sublinhando! E vão organizando o seu texto em forma daquilo, como se aquele sublinhado fosse a síntese e vocês vão fazer o seu texto em cima dessa síntese, do que foi mais debatido ali”. E coloco sempre para eles a introdução, que teria que ser generalizando; esse desenvolvimento eles podem pegar do texto – seria a exemplificação, a comparação, a conceituação – e o final é que seria o que eles acharam, a idéia deles, sem que coloque eu acho, eu penso, porque isso eu não quero.

A professora propunha essa atividade considerando-a uma proposta inovadora, com o intuito de que os alunos melhorassem a leitura e a escrita, já que, para ela, os alunos estavam chegando muito fracos e por isso ela enfatizava a leitura, a interpretação e a redação, ficando a gramática para um segundo plano. Essa proposta era desenvolvida durante todo o ano em um caderno separado do que era utilizado para as demais atividades desenvolvidas nas aulas de Português. O objetivo desse caderno era, segundo a professora, funcionar como uma coletânea de notícias e fatos que tiveram evidência durante o ano. Isso manteria os alunos bem informados e preparados para a realização de provas de vestibular que também abordam temas atuais. Além disso, o caderno passava a ter um valor estimativo para os alunos.

Então esse caderno passa a ser essa parte aí de onde eles tiram o gosto. Nossa! Eu aprendi a gostar de ler com você. Tem uma menina que é formada em Medicina aí ela falou comigo assim: “aquele diário que você mandava fazer, eu guardo ele até hoje!”

As atividades de produção de textos eram realizadas em casa. Nas aulas destinadas a essa atividade, às sextas-feiras, os alunos traziam o caderno para a professora verificar a realização da atividade e, enquanto isso acontecia, eles realizavam um exercício de ortografia. A professora passava de carteira em carteira e carimbava as atividades realizadas naquela semana. O carimbo continha o nome completo da professora e a designação Professora de 1º e 2º graus.¹⁶ Em alguns cadernos, como exemplificarei mais à frente, ela fazia correções por escrito, geralmente referentes à ortografia. Em voz alta, enquanto olhava os cadernos, também

¹⁶ O nome da professora foi apagado, nos textos dos alunos, por motivos éticos.

fazia observações sobre o texto de algum aluno que ela socializava com a turma, principalmente em relação às temáticas escolhidas nas notícias, pois ela dizia não aceitar mais notícias sobre crimes e futebol e que desconsideraria o cumprimento da tarefa caso os alunos insistissem com aqueles temas.

Essa proposta de redação surgiu, segundo a professora, a partir da necessidade de mudar uma prática que desenvolvia e com a qual não estava satisfeita. Antes de desenvolver esse trabalho, suas aulas de redação consistiam em propor aos alunos fazer uma redação sobre um tema que ela já trazia pronto. Apesar de a aula de redação se caracterizar por um descanso, pois enquanto os alunos escreviam, ela podia realizar outras tarefas, ela percebia um descaso por parte dos alunos em relação ao texto que produziam, pois escreviam qualquer coisa para dar a atividade como finalizada. A partir daí, ela iniciou um trabalho com uma turma de 5ª série, que consistia na escrita de um diário no qual os alunos deveriam registrar fatos interessantes. Ao iniciar o trabalho com uma turma de 6ª série, julgou essa proposta inadequada para a faixa etária dos alunos e, assim, elaborou a proposta com textos retirados de jornais e revistas que, segundo ela, funcionariam como pretexto para o texto que os alunos deveriam elaborar.

A opção pela notícia e pela reportagem, como gêneros a serem lidos e selecionados pelos alunos para realizarem a atividade, deve-se, segundo a professora, às características desses textos em abordarem coisas do cotidiano e também de tratarem de assuntos da atualidade. Na proposta, o que é essencial para ela é o aluno se inteirar do que está acontecendo na nossa sociedade e, no final do ano, poder verificar o que aconteceu.

Segundo a professora, essa proposta era bem sucedida e vinha sendo desenvolvida há alguns anos, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. “A atividade faz com que os alunos passem a gostar de ler e até comprar jornal”. A avaliação da atividade pelos alunos e também pelas famílias é, de acordo com ela, muito positiva.

Então eu dei valor à produção de texto, à interpretação do que à própria gramática. A gramática ficou para mim como se fosse assim, para um menino fazer uma prova e passar nessa prova, entendeu? Mas a parte de correção, de concordância, eu estou sempre falando. Eu acho que foi o melhor trabalho que eu fiz e é o que eu tenho retorno até hoje. Eu saio de casa e encontro sempre com alguém falando: “Nossa, eu aprendi a gostar de ler com você!” “Nossa, lá da escola eu sou a melhor em redação!”

Os textos escritos pelos alunos eram quantificados e valorizados através da distribuição de pontos no bimestre:

Porque eu valorizo muito o valor dessas atividades porque, por exemplo, eles fazem 10 redações e eu valorizo em 5 pontos. Eles fizeram 14 redações nesse 4º trimestre e eu dei 7 pontos, então é muito ponto! E não dá tempo de eu corrigir coisa por coisa. Eu leio, mas eu verifico sempre assim: eles estão errando muito o MAS com MAIS, errando muito PORQUE, errando muito... Então eu fico olhando assim por cima, aí dá para eu trabalhar com outra parte: a letra maiúscula, a questão mesmo do parágrafo porque tem gente que faz o travessão fora do parágrafo, sabe!? Isso tudo, essa organização (???). Aí eu já vou para o quadro e uma hora eu falo: “olha, vocês estão errando muito isso! Olha só o parágrafo, o travessão é dentro do parágrafo! Não faz o travessão fora não porque está errado”. A repartição de sílabas, que eu vejo muito: “Está errado! Não pode separar sílaba dessa forma!”

Enquanto conversava com a professora e ela expunha a sua prática, a forma como trabalhava e organizava as suas aulas, a curiosidade em conhecer os textos dos alunos só aumentava. Era interesse conhecer como os alunos concretizavam essa proposta.

3 - “Coletando dados”

O primeiro contato com os textos dos alunos ocorreu na própria sala de aula, no momento em que a professora carimbava os textos escritos no caderno de redação e os alunos realizavam exercícios de ortografia. Enquanto isso acontecia, a sala permanecia em silêncio. Essa era a dinâmica das aulas de redação que aconteciam todas as sextas-feiras.

Nesse primeiro contato com os textos, procurei deixar que os alunos espontaneamente me entregassem os cadernos. A professora havia comunicado aos alunos que naquele dia eu levaria alguns textos para casa e, assim que a professora começou a carimbar as atividades, alguns alunos foram me entregando seus cadernos. Procurei nesse momento ficar atenta para que isso não ocasionasse tumulto e desordem em sala de aula, já que as aulas da professora eram marcadas por muita disciplina e organização, aspecto esse que a professora muito prezava.

Muitos alunos fizeram questão de me entregar os cadernos e, ao final do horário, estava eu impossibilitada de levar tantos! Tive, então, que combinar com eles a quantidade de cinco cadernos de cada vez para que eu tivesse tempo para olhar todos calmamente, devolvendo-os em tempo hábil para a realização da atividade na próxima semana. Nessa etapa, tive acesso a trinta e dois cadernos em um total de trinta e cinco.

Em sala de aula, à medida que folheava os cadernos e lia alguns textos, percebi que os alunos estavam ansiosos pela minha leitura e, acredito eu, por algum comentário que eu pudesse fazer. A princípio, achei essa situação constrangedora, já que eu não havia pensado em como me relacionar com os alunos e seus textos em um momento tão inicial da pesquisa. Apesar de eu ter dado continuidade à pesquisa na mesma turma, mesmo com a troca de professoras, na primeira etapa eu tinha estabelecido pouco contato com os textos escritos. Nessa segunda etapa, eu ainda estava me adaptando às modificações ocorridas no decorrer da pesquisa e julguei precipitada qualquer atitude apreciativa em relação aos textos. Não era meu intuito tecer comentários sobre os textos dos alunos e poder causar qualquer tipo de constrangimento, como também eu não desejava deixar os alunos frustrados em relação à minha leitura.

Na tentativa de resolver esse impasse, pedi à professora um espaço no final da aula para explicar aos alunos que naquele momento eu estaria apenas conhecendo os textos e que, posteriormente, teríamos oportunidade de conversar sobre eles. Adotei essa postura também na devolução dos cadernos, quando procurei cada aluno individualmente, agradei o empréstimo do caderno, dizendo que eles (os alunos) estavam contribuindo muito para a pesquisa. Não deixei observações escritas nos cadernos dos alunos.

Não pude avaliar as reações suscitadas a partir dessa minha posição e também não posso avaliar se essa foi a melhor decisão. Sei que no caminhar da pesquisa tornei-me leitora dos textos dos alunos, que demonstravam cada vez mais o desejo de me entregarem os cadernos e também de participarem cada vez mais da pesquisa, principalmente das entrevistas. Sentiam o quanto eram importantes!

De acordo com depoimento da professora, a minha presença nessa sala de aula trouxe mudanças positivas em relação ao comportamento dos alunos (disciplina) e ao cumprimento da atividade de escrita, tendo inclusive, nessa turma, um aluno que começou a realizar a atividade a partir da minha chegada.

3.1-Os cadernos de redação

Caderno de redação era o nome atribuído pela professora e pelos alunos ao caderno no qual os alunos desenvolviam a atividade de escrita realizada a partir de notícias. Esse título estava localizado na primeira página de vários cadernos, sendo que “redação” era o termo utilizado pelos alunos e pela professora para designar cada texto escrito.

As notícias ou reportagens selecionadas eram coladas nos cadernos juntamente com as fotos ou imagens que correspondiam ao fato noticiado. As folhas do caderno vinham acompanhadas de desenhos, títulos coloridos e margens demarcadas. Essa configuração visual e o volume de textos produzidos foram os aspectos que primeiro me chamaram a atenção. Havia uma identidade que se revelava em cada um dos cadernos. Onde mais eu poderia encontrar marcas dos alunos? As notícias coladas tornavam os cadernos volumosos dando a impressão de uma grande quantidade de textos produzidos. E realmente os alunos cumpriam a tarefa atribuída pela professora.

No final do ano, os cadernos deveriam ter 25 textos escritos, mas esse número variava de acordo com a realização ou não da atividade durante alguma semana. Os cadernos estavam divididos em três partes correspondentes aos bimestres nos quais os textos foram escritos. Todos os textos escritos pelos alunos continham o carimbo da professora, o que demonstrava a seriedade com que ela conduzia essa proposta de trabalho. A professora carimbava os textos semanalmente e, no final de cada bimestre, contava quantos textos havia para poder atribuir os pontos destinados a essa atividade. Essa postura da professora determinava em parte o cumprimento da atividade pelos alunos. Mas haveria outros elementos mobilizadores dessa escrita? Era preciso ir mais longe!

O fato de o caderno conter apenas uma proposta de produção de textos era um aspecto que me intrigava. Havia uma uniformidade nos cadernos caracterizada pela repetição da mesma atividade durante todo o ano. O que os alunos aprendiam e o que poderiam aprender? Por que a professora propunha apenas uma atividade apoiada em dois gêneros de um único domínio, o jornalístico? Como os alunos avaliam e respondem a essa proposta? Que repercussão ela desencadeia na rede de interações dos alunos? Essas questões orientaram as análises realizadas nesse capítulo.

3.2 -Como os alunos respondem à proposta

3.2.1- A seleção de notícias – a aluno leitor de jornal?

A maioria das notícias selecionadas pelos alunos era retirada dos jornais Super, Estado de Minas, Aqui e Diário da Tarde. Algumas revistas, embora mais raras, como a Veja, a Isto É e a Época também foram mencionadas pelos alunos ao relatarem em entrevista, as etapas percorridas por eles para realizarem a atividade. Nos cadernos dos alunos não havia como encontrar esses dados, já que grande parte deles não registrava a fonte de onde retiravam a notícia, o que significa que isso não era considerado um conhecimento ou habilidade importante para os alunos e nem para a professora.

Alguns alunos compravam jornais ou revistas para realizar a atividade, o que implicava na participação de familiares na proposta de escrita desenvolvida em sala de aula.

A minha mãe compra ... sabe a igreja? Tem uma banca de jornal, aí quando tem uma notícia assim, que eu acho legal, aí eu vou e tiro. A minha mãe lê e depois dá pra mim fazer o resumo.

Eu pego dos jornais que o meu pai leva pra casa e eu olho a que eu mais gosto. É o Estado de Minas e acho que Diário da Tarde que meu pai compra no fim de semana. Uma vez ou outra eu tiro de uma revista... Minha mãe compra pra mim..

Eu pedi minha mãe para comprar muita revista. Ai eu tenho muita revista, às vezes eu ponho jornal, mas eu prefiro revista. Folheio a revista toda, aí quando eu vejo que aquela reportagem é boa, eu leio ela toda e vou tirando os pedaços principais.

Outros alunos tinham mais acesso aos jornais ou revistas, por já os terem em casa.

Todo dia que meu irmão vai na mercearia e ele compra, aí eu pego. Ele sempre compra.

Meu pai compra jornal todo dia, aí eu vou e tiro a reportagem. A gente compra o jornal Super Notícia.

Meu tio compra jornal super notícia todo dia, aí eu peço ele, aí eu recorto.

Apesar de a escolha sobre que assunto abordar ser uma tarefa do aluno, podemos pressupor pelos trechos de entrevistas acima colocados, que a participação da família na aquisição de

um exemplar de jornal ou revista influenciava nas escolhas realizadas, através do tipo de informação veiculada em cada um desses impressos. Além disso, a professora, enquanto principal leitora dos textos, determinava qual o tipo de assunto seria interessante para o aluno abordar. Em sala de aula, a professora dizia não aceitar mais assuntos sobre violência e crimes.

Para melhor visualizar os assuntos selecionados pelos alunos, estabeleci oito categorias maiores (esportes, meio ambiente, saúde, fatos policiais, tragédias, cultura, política), nas quais busquei inserir todos os assuntos tratados nas notícias escolhidas, conforme quadro apresentado a seguir. Para criar essas categorias, usei como referência a organização dos cadernos no Jornal Estado de Minas.

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE TEXTOS	ASSUNTOS ABORDADOS
Esportes	68 textos	Comentários sobre jogos de futebol, basquete. Relato de jogos acontecidos. Jogadores.
Política	58 textos	Projetos sociais e educacionais, política nacional e legislação.
Fatos Policiais (crimes)	46 textos	Assassinatos, roubos, tráfico.
Tragédias	43 textos	Acidentes domésticos, rodoviários, aéreos. Fatos inéditos.
Saúde	43 textos	Alimentação, prevenção de doenças e tratamentos diversos
Cultura	28 textos	Entretenimento, eventos artísticos, personagens, grupos musicais, cidades
Meio Ambiente	22 textos	Poluição, água, rios, preservação da natureza.

Por ordem das categorias mais escolhidas, temos Esporte (22%), Política (19%), Fatos Policiais (15%), Saúde (14%), Tragédias (14%), Cultura (9%) e Meio Ambiente (7%). A diversidade nos temas abordados é encontrada também quando se observa os caderno separadamente, o que revela a preocupação dos alunos em não apresentar sempre a mesma temática, com exceção do esporte, temática recorrente nas notícias selecionadas por um pequeno grupo de alunos do sexo masculino. Outra aluna que se diferenciou do grupo, optava por assuntos relacionados à saúde.

Eu procuro mais assuntos sobre saúde. Eu acho no jornal diário da tarde. Cada dia da semana é uma coisa e terça-feira é saúde. Eu olho mais o jornal terça-feira.

Essa amostra corresponde a 308 textos escritos, número relativo às notícias, reportagens e entrevistas selecionadas em 15 cadernos recolhidos que fizeram parte da primeira seleção, após eu ter contato com os 32 cadernos. A notícia era o gênero de preferência dos alunos para a realização da atividade. Falar sobre o quadro

3.3 - O que os alunos aprendem?

A seleção de assuntos sobre os quais escrever era de grande importância para os alunos, e considero como um ponto forte da proposta da professora, já que essa seleção propiciava aos alunos se posicionarem enquanto leitores na escolha do que ler, na manipulação e leitura do jornal e no contato com os diferentes gêneros jornalísticos. Isso pode ser verificado através dos depoimentos dos próprios alunos ao se pronunciarem sobre a forma como realizavam a atividade:

Leio a notícia todinha. Primeiro antes de recortar, eu leio o jornal todo pra ver qual eu acho. Eu vou, pego, recorto, leio de novo e faço.

Eu peço para o meu pai trazer para mim. Aí eu vou e fico lá procurando reportagens por que tem um caderno que só tem reportagem de violência. Às vezes não tem uma reportagem interessante, aí eu fico procurando a melhor reportagem. Igual, quando caiu o Boeing da gol, em todos os jornais saiu, então eu peguei aquela reportagem porque é o que estava ali no momento. Só que eu procuro coisas mais interessantes, tipo que fala da falta de água essas coisas.

Ah, tipo assim, eu vou folheando o jornal, aí eu vou e falo assim: nossa essa daqui é interessante, aí eu vou e faço dela. Toda 5ª feira quando eu saio da escola, eu passo aqui na banca e compro.

Podemos pressupor, pela seleção realizada e também pela forma como os alunos escreveram seus textos, que, além do assunto, o objetivo da tarefa a ser realizada influenciava nas escolhas realizadas. Era recorrente a escolha de notícias mais curtas, mais simples. Isso facilitaria o cumprimento da atividade?

3.3.1 - Os textos dos alunos

Nos primeiros cadernos que folhiei ainda em sala de aula, pois não me era possível ler todos os textos contidos nos cadernos que me foram entregues, a primeira impressão que tive foi a de que grande parte dos alunos realizava apenas cópias. Essa impressão se originou pela semelhança entre o texto modelo e o texto escrito pelos alunos, mas à medida que li os textos passei a identificar outras estratégias utilizadas pelos alunos para realizar a atividade, como a seleção de informações relevantes, a substituição de palavras e expressões do texto original por outras do mesmo campo semântico, a extrapolação de idéias além das contidas na notícia, a intromissão nos textos emitindo opiniões e a utilização do texto apenas como pretexto para produzir um outro texto. Essas estratégias ocasionaram a produção de diferentes textos a partir da mesma proposta. Numa primeira análise desses textos, percebemos que poderíamos organizá-los em dois grupos.

Esse agrupamento resultou de uma pergunta que fazíamos a essa situação de produção de textos: que gêneros eram produzidos e com que objetivos esses alunos respondiam à proposta feita pela professora? Pela sua forma composicional, esses textos se revelavam como cópia e texto de opinião. Uma segunda pergunta, após essa constatação, se refere às funções e significados desses textos. Esses gêneros e tipos de textos têm circulação ou função garantida fora da sala de aula, mas qual seria a sua especificidade, nesse contexto da sala de aula, em que o objetivo principal é, nesse caso, ensinar a produzir textos escritos?

Confesso que minha primeira tendência interpretativa era a de dizer (como disse), nos meus relatórios de pesquisa, algo assim: “Considerarei a cópia e o texto de opinião gêneros escolares pela ausência de orientações explícitas sobre o que escrever, para que escrever, para quem, em qual suporte de circulação.” Ao pensar principalmente na cópia, minha primeira tendência foi a de negar a validade da escrita desse gênero na escola, por considerar essa prática já ultrapassada e de pouco valor no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Mas minha orientadora dizia, “os seus dados trazem mais do que isso”. Ou seja, ela me cobrava uma análise menos enviesada, superiorizada pelas críticas cristalizadas enviadas ao que se faz na sala de aula, quando se trabalha a produção de textos escritos. Esses problemas e limites continuam presentes, mas há mais o que se conhecer sobre essa questão, pois do contrário, não haveria motivos para pesquisá-la. O que pretendemos aqui, portanto, é

“revisitar” a sala de aula e retomar antigos problemas sob uma nova perspectiva teórico-metodológica.

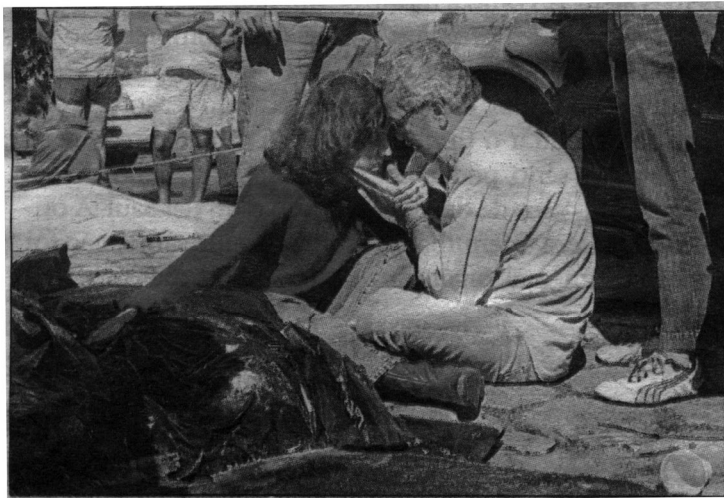
Na tentativa de distanciar-me dos meus pré-conceitos e desconfiar das críticas generalizadas em relação ao ensino, busquei compreender o que significava para os alunos e para a professora a escrita da cópia e do texto de opinião a partir de um gênero jornalístico.

3.3.1.1 - A cópia

A cópia foi, na pesquisa, entendida como a transcrição de trechos das notícias ou da própria notícia como um todo. Encontram-se nesses textos poucas marcas dos alunos enquanto autores, o que caracterizaria a atividade de escrita como uma reprodução do discurso do outro. No exemplo abaixo¹⁷, observa-se que a única inserção do aluno no texto escrito localiza-se no início, através da expressão “isso nos fala”, que explicita a função enunciativa da cópia, revelando que o enunciador está no texto no jornal. A aluna é um enunciador dois, na sala de aula, no caderno. O restante do texto é uma transcrição completa da notícia dada.

¹⁷ Os textos originais encontram-se agrupados no anexo 2 e organizados na ordem apresentada neste capítulo.

Trânsito mata 50 jovens por mês no Rio



FAMILIARES CHORAM A MORTE DE UMA DAS VÍTIMAS DO ACIDENTE NA LAGOA

A morte de cinco jovens, recentemente, em acidente de carro na Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro, chamou a atenção para uma estatística triste. De acordo com o Corpo de Bombeiros, 50 rapazes e

moças com idades entre 13 e 29 anos morrem todo mês em desastres automobilísticos. O número representa 40% do total de vítimas de acidentes que, em 2005, chegou a 600.

PÁG. 14

Trânsito mata 50 Jovens por mês no Rio

Isso nos fala que a morte de cinco jovens recentemente em acidente de carro na Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro chamou a atenção para uma estatística triste. De acordo com o corpo de bombeiro, 50 rapazes é moças com Idade entre 13 e 29 anos morrem todo mês em desastres automobilísticos. O número apresenta 40% do total de vitimas de acidentes que em 2005, chegou a 600.

(Eliane)¹⁸

Muitas vezes, a cópia apaga o nome do autor do texto e apresenta apenas o autor da cópia, criando um anonimato ou mesmo confundindo autorias, como é o caso de pensamentos, versos, poemas, que se copiam em cadernos, cartões, convites. O mais importante, muitas vezes, não é o nome do outro do texto, mas o do sujeito da enunciação que o põe em circulação. Se pensarmos nas condições de produção dadas para essa atividade, constata-se a ausência de orientação em relação à circulação do texto escrito.

A cópia tem sido apontada como uma escrita pertencente a uma pedagogia tradicional cujo pressuposto é o de que ela é capaz de propiciar a aprendizagem da escrita formal, pois se

¹⁸ Para identificar os alunos, foram usados nomes fictícios.

acreditava que, ao reproduzir essa escrita, o aluno a aprendia. Essa concepção está presente na fala da professora, ao explicar em entrevista a atividade:

Aí muita gente [os alunos] fazia cópia, eles copiavam, mas para mim não tinha problema, eu queria mesmo que eles copiassem porque eles ali... naquela cópia eles estariam mexendo com a ortografia, com a disposição das idéias, com o encadeamento das idéias: eles estariam vendo como que as pessoas escrevem para eles poderem estar escrevendo também.

Nesse outro trecho, percebe-se que a professora enfatiza o uso da cópia como uma forma de o aluno escrever ortograficamente e confrontar suas hipóteses e concepções sobre a escrita ortográfica. Por isso que é interessante a cópia porque você não precisa estar corrigindo e amolando os alunos como os erros, porque ele já viu que ele está errando, já viu que as palavras dele estão diferentes daquela que tem que ser.

Além desses objetivos, a cópia foi também utilizada historicamente como uma penalidade para os problemas disciplinares. Os alunos que não apresentavam comportamentos adequados na e para a escola tinham como punição copiar textos geralmente grandes ou frases inúmeras vezes, o que os impossibilitava de continuar “atrapalhando as aulas”, submetendo-os a uma atividade individual e privando-os do contato com os demais colegas.

Se pensarmos no uso que fazemos da cópia em situações concretas de uso da linguagem, verificamos que a cópia tem uma função sócio-comunicativa, quando realizada de acordo com uma necessidade, ou seja, copiamos uma receita, um endereço, um poema, enfim, copiamos para registrar informações que para nós são importantes. Na escola podemos copiar para os pais um convite de uma festa, elaborado coletivamente pelos alunos. Em uma dissertação como esta, copio trechos escritos por algum autor cujo discurso pode ser introduzido no meu texto. Não é a essa ação a que estou aqui me referindo, mas sim a um texto escrito pelo aluno que é caracterizado por uma reprodução do discurso alheio, sendo o seu texto constituído apenas por essa reprodução. Cabe perguntar se o aluno, ao copiar, compreende o que está escrito. Será que os alunos que participaram dessa pesquisa e fizeram cópias, saberiam dizer sobre o que escreveram? Haveria um lugar aceitável, consentido ou desejável da cópia na escola?

Na tentativa de responder a essas perguntas, acompanhei a produção de um texto de uma das alunas que faziam cópias das notícias. Ela foi escolhida por eu tê-la considerado uma aluna interessante. Em sala de aula era participativa, tinha facilidade em expressar-se oralmente e respondia às perguntas da professora. Ao ler os seus textos, estranhei a forma como os escrevia. Na verdade, eu tinha uma outra expectativa, baseada na forma como ela se comunicava oralmente e se posicionava em sala de aula. Ao entrevistá-la pela primeira vez, buscando conhecer a forma como desenvolvia a atividade, achei muito curioso como ela havia incorporado, na sua fala, as orientações dadas pela professora:

Todo texto que a gente for fazer, a gente precisa de começo, meio e fim, senão está errado, né? Idéia principal, introdução, desenvolvimento e conclusão. Eu acho que sempre que a gente vai fazer um texto, a gente precisa disso.

Em outros trechos da entrevista, ainda relatando sobre o entendimento que tinha da atividade, a aluna apresenta outras estratégias para desenvolver a atividade:

Eu pedi minha mãe para comprar muita revista, aí eu tenho muita revista – às vezes eu ponho jornal, mas eu prefiro revista – aí eu vou, folheio a revista toda, aí, quando eu vejo que aquela reportagem é boa, eu leio ela toda e vou tirando os pedaços principais. E muitas vezes eu ponho o que eu acho ou que eu achei da... A conclusão eu ponho do meu jeito, não tiro do papel assim não; eu tiro, assim, as idéias principais.

De acordo com as primeiras observações que eu havia feito sobre o caderno, a forma como a aluna relatava fazer a atividade não condizia com os textos que escrevia. A aluna fazia muitas cópias e não havia escrito nenhum texto opinativo, como ela manifestara. Com o intuito de acompanhar o processo de escrita dessa aluna, inclusive reconhecendo a função da cópia para ela, marquei um dia da semana para acompanhá-la na realização da atividade.

No dia do acompanhamento da produção de texto, a aluna levou uma reportagem do Jornal Manuelzão, intitulada “Berçários Marginais.” Ela já chegou, na sala que me fora emprestada para as entrevistas, com o texto lido. Segundo a aluna, o jornal havia sido dado pela professora para alguns alunos, uns quinze dias antes das entrevistas. “Ah, já faz bastante tempo! Acho que foi na ... sem ser a última sexta-feira, foi na outra sexta-feira.” A produção de texto foi realizada pela aluna na minha presença, sendo a entrevista interrompida nesse momento e retomada logo após o término da atividade.

Berçários marginais

GABRIEL FARIA E RENATA CARNEIRO
Estudantes de Comunicação Social da UFMG

Marginal: pertencente ou relativo à margem; que segue a margem. É o que diz o dicionário, e as chamadas lagoas marginais não fogem à regra. São lagoas situadas à margem dos rios e que representam grande importância para o ecossistema fluvial.

Ao longo dos anos, o rio muda seu curso. Torna-se mais retilíneo e com isso surgem meandros, curvas abandonadas. Na estação chuvosa, a vazão dos rios aumenta e a água invade a planície de inundação. Com isso, estes meandros enchem-se e formam-se lagoas que perdem a conexão com o leito do rio assim que as águas baixam. E esses locais tornam-se verdadeiros berçários da fauna.

Muitas espécies de peixes migradores, como o dourado, matrinhã e piaú, utilizam esses ambientes para se alimentar, reproduzir e

refugiar. O biólogo do Projeto Manuelzão e pesquisador associado do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, Carlos Bernardo Mascarenhas, explica que os peixes desovam na água corrente do rio e as lagoas marginais retêm esses ovos e os peixes mais jovens. "Isso garante maior disponibilidade de alimento e proteção aos alevinos", afirma.

A destruição desses berçários naturais é muito prejudicial para o ciclo reprodutivo dos peixes e interfere diretamente no repovoamento dos rios. A construção de barragens e a canalização dos leitos exemplificam tal interferência, já que essas obras modificam o comportamento das cheias e, conseqüentemente, a conexão dos rios com suas lagoas marginais. Carlos Bernardo ainda explica que "o ideal é que as lagoas sejam circundadas por matas e que as pessoas evitem pescar nesses locais, já que são criadouros".

No Rio das Velhas, o biomonitoramento de



Lagoa da Olaria, baixo Velhas, próximo à Várzea da Palma é explorada para irrigação

peixes realizado pelo Projeto Manuelzão mostra que as lagoas marginais têm cumprido seu papel de berçários naturais. Os dados preliminares da coleta de peixes realizada em janeiro indicam o retorno de espécies que não eram mais encontradas na região metropolitana de Belo Horizonte devido à degradação do rio.

MESMO COM OS BONS resultados é importante atentar para a importância de se conscientizar os habitantes próximos às lagoas marginais. Isso é uma forma de evitar que o lixo e

o esgoto sejam despejados nesses locais. É importante permitir também que a vegetação cresça naturalmente, regulamentar a pesca e impedir que o gado pisoteie a região.

Em 2004, foi decretada uma lei federal (nº14.181) que transforma as lagoas marginais em Áreas de Preservação Permanente. Em Minas Gerais, a fiscalização é feita pelo Instituto Estadual de Florestas (IEF) e pela Polícia Ambiental. O Ibama e o IEF também estão realizando um levantamento da situação das lagoas do estado.

Berçários Marginais

Marginal→ pertencente ou relativo à margem; que segue a margem. É o que diz o dicionário, e as chamadas lagoas marginais não fogem à regra. São lagoas situadas à margem dos rios e que representam grande importância para o ecossistema fluvial.

Ao longo dos anos os rios mudam seus curssos. Torna-se mais retilíneo e com isso surgem meandros. Curvas abandonadas. Na estação chuvosa, a vazão dos rios aumenta e a água invade a planície de inundação. Com, isso esses meadros enchem formando lagoas que perdem conexão com os leitos dos rios assim que as aguas baixam. E esses loucais se tornam verdadeiros berçarios da fauna. (Beatriz)

Pelo texto escrito podemos ver que o texto da aluna é uma cópia da parte inicial da reportagem, ou seja, a aluna decidiu fazer um corte no texto, pegando apenas os dois parágrafos introdutórios que definem o que são “os berçários marginais”. No seu texto oral, enquanto falava do entendimento que teve da reportagem, Beatriz faz uma paráfrase comprovando que entendeu a parte que leu.

O título da minha redação é Berçários Marginais. No começo, na introdução, eu comecei explicando o que é marginal. Aí, depois que eu já tinha acabado de explicar, eu fui para o desenvolvimento, contando sobre o texto, o que significa, por que o título e, no final, aí eu pus a conclusão e, realmente, o porquê do título, que é Berçários Marginais e com o nome do texto dá para explicar tudo. Aí eu pus: “E esses locais se tornam verdadeiros berçários da fauna que estão sendo marginais.” Porque os berçários marginais que dizem aqui não são... Quando eu peguei essa folha que a (nome da professora) me deu, eu pensei que esses berçários marginais não eram de peixes, eu pensei que eram de crianças. Aí, depois que eu fui ler, eu sabia que os berçários marginais eram dos peixes, aí marginais são os rios. Estava tudo misturado, mas, depois que eu li é que eu entendi, aí eu pus no papel o que eu entendi do texto, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, que é o mais importante do texto.

Esses berçários marginais ocorrem quando chove e tem... (como é que é o nome mesmo?) uns locais que se tornam lagoas depois porque chove e

alguns locais entopem e aí se tornam curvas abandonadas e essas curvas abandonadas se tornam lagoas, e esses são os berçários marginais porque fogem do curso do rio e aí se tornam um berçário marginal.

De acordo com Van Dijk (2004), a relevância é uma importante característica do discurso noticioso, pois ela indica ao leitor qual informação ou informações são mais importantes no texto. Para esse autor, os leitores de jornal são capazes de dizer sobre o que versa um texto (p.129). No caso dessa redação, considero que a aluna, apesar de identificar o assunto tratado na reportagem, não considerou outras informações dadas ao longo do texto. No meu ponto de vista, a reportagem contém as seguintes informações: o conceito de marginais, a formação de lagoas no período chuvoso, o funcionamento dessas lagoas como local de retenção dos ovos e dos peixes mais jovens, contribuindo para o ciclo reprodutivo dos peixes, a importância da preservação dessas lagoas (berçários marginais), o biomonitoramento de peixes no Rio das Velhas pelo Projeto Manuelzão, a comprovação de que os berçários marginais têm cumprido o seu papel, a importância de conscientizar as pessoas quanto à preservação desses locais, e a lei federal (nº14181) que transforma as lagoas marginais em Áreas de Preservação Permanente. No texto da aluna, encontram-se as informações referentes ao conceito de marginais e à formação dos berçários, desconsiderando, como já dito, as demais informações dadas na reportagem.

A preocupação com a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), aspecto esse já revelado em trecho da entrevista anterior, parecem ser conceitos que a aluna tem a intenção de aplicar no seu texto, mas não localiza com clareza que informações pertencem a cada uma dessas partes que o compõem . A conclusão parece ser a menos clara para a aluna.

A – Então vamos ler o texto que você escreveu? Você falou que começou pela introdução, não é isso?!

B – “Marginal: pertencente ou relativo à margem, segue a margem. É o que diz o dicionário e as chamadas lagoas marginais não fogem à regra. São lagoas situadas às margens dos rios e que representam grande importância para o ecossistema fluvial. Ao longo dos anos, os rios mudam seus cursos...”

A – Aí essa parte que você leu é a introdução?

B – É, eu pus como introdução, né!? “Ao longo dos anos, os rios mudam seus cursos, torna-se mais retilíneos e, com isso, surgem meandros, curvas abandonadas. Na estação chuvosa, a vazão dos rios aumenta e a água invade a planície de inundação. Com isso, esses meandros enchem, formando lagoas que perdem conexão com os leitos dos rios assim que as águas baixam e esses locais se tornam verdadeiras lagoas da fauna.” Eu acho que teve conclusão, desenvolvimento e introdução.

Essa preocupação em compor um texto organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão revela a tentativa da aluna em escrever de acordo com as orientações dadas pela professora e, provavelmente, de me dizer que sabia como estruturar um texto e que fez o que a professora pediu. Nas atividades de leitura que acompanhei em sala de aula, a professora além de grifar com os alunos as idéias principais de cada parágrafo, pedia-lhes para localizar essas partes no texto lido. Para a atividade de escrita, a professora também salientou a importância dessa estrutura textual, conforme trecho da entrevista já citado anteriormente e novamente aqui apresentado:

- Primeiro eu falei para eles... a gente trabalha muito na leitura com um lápis. Sempre falei, mas eles aprendem pouco porque têm muita preguiça, mas eu falo para eles: “você estão vendo? As partes importantes vocês vão sublinhando! E vão organizando o seu texto em forma daquilo, como se aquele sublinhado fosse a síntese e vocês vão fazer o seu texto em cima dessa síntese, do que foi mais debatido ali”. E coloco sempre para eles a introdução, que teria que ser generalizando; esse desenvolvimento eles podem pegar do texto – seria a exemplificação, a comparação, a conceituação – e o final é que seria o que eles acharam, a idéia deles, sem que coloque eu acho, eu penso, porque isso não quero.

De acordo com essa orientação, podemos pressupor que a professora pede que os alunos escrevam um texto a partir de um outro, do tipo argumentativo, que geralmente se organiza em três partes: uma introdução, em que se apresenta o tema, um desenvolvimento, através do qual são colocadas as informações, e uma conclusão, e não de um texto do tipo narrativo que caracterizaria a estrutura e o modo de organização de uma notícia (o que aconteceu, onde, quando, por que, quem estava envolvido).

A hipótese da professora de que a cópia por si mesma permitiria a adequação das convenções ortográficas e gramaticais é negada pela aluna em seu texto escrito. Podemos perceber erros ortográficos e gramaticais cometidos na cópia como: a flexão do plural contida no segundo parágrafo do texto da aluna “os rios mudam seus cursos” (no texto original está no singular) sendo que na oração seguinte, cujo verbo refere-se ao sujeito da oração anterior, os rios, a aluna mantém o verbo no singular, “torna-se mais retilíneo”; ela copia a palavra *meadros* ao invés de meandros e não utiliza o pronome “se” reflexivo que funcionaria como objeto direto na oração, conforme texto original “os meandros enchem-se, formando lagoas.” A aluna deixa de acentuar as palavras água e berçários e copia *loucais* ao invés de locais.

No próximo exemplo, encontramos também erros cometidos pela aluna ao copiar trechos da notícia escolhida, revelando o exercício mecânico da cópia, sem que ela fizesse uma análise do que copia. Esses erros descaracterizam informações e mudam o sentido do que foi dito no texto original, como escrever indigestão no lugar de ingestão e “refeições como esses alimentos” ao invés de “refeições freqüentes com esses alimentos.” Outro erro ortográfico cometido é a palavra indentificar. No primeiro parágrafo do seu texto, a aluna muda o foco da reportagem, a descoberta da ingestão de frutas e vegetais na redução de chances de se contrair o mal de Alzheimer para os americanos e japoneses que fizeram tal descoberta.

Tema: suco de fruta contra o mal de Alzheimer

Está reportagem fala sobre americanos e japoneses que descobriram um benefício que a indigestão de várias frutas e vegetais pode causar, refeições como esses alimentos que podem reduzir em até 76% a probabilidade de se contrair ao mal de Alzheimer.

Uma vez por indentificar as chances de desenvolver a doença entre os pacientes podem ser aconselhados a mudar seus estilos, de vidas, ou podem ser medicados com drogas para diminuir o peso.

(Cristina)

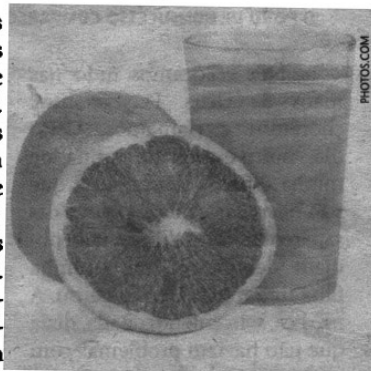
Suco de fruta contra o mal de Alzheimer

Pesquisadores americanos e japoneses descobriram mais um benefício que a ingestão de frutas e vegetais pode causar. Refeições freqüentes com esses alimentos podem reduzir em até 76% a probabilidade de se contrair o mal de Alzheimer.

Foram acompanhadas duas mil pessoas ao longo de dez anos. Aquelas que tomaram suco de frutas ou de outros vegetais pelo menos três vezes por semana tiveram

76% menos chances de desenvolver a doença do que aquelas que apenas uma vez.

Essa conclusão reforça a teoria de que substâncias antio-



xidantes presentes nesse tipo de alimento evitam a acumulação, no cérebro, de proteínas que estão ligadas ao mal de Alzheimer.

As frutas e os vegetais podem ainda reduzir o risco da doença, mantendo sob controle a pressão sanguínea, já que o mal também está ligado à dificuldade de circulação do sangue pelo cérebro. A obesidade, a hipertensão e um alto nível de colesterol aumentam as probabilidades de o indivíduo sofrer de demência.

Uma vez identificada a chance de desenvolver a doença, os pacientes podem ser aconselhados a mudar seu estilo de vida, ou podem ser medicados com drogas para diminuir o peso ou a hipertensão.

Este exemplo ilustra a seleção de dois parágrafos (o primeiro e o quinto) do texto original de uma notícia que são praticamente transcritos integralmente no texto da aluna. O texto é iniciado com a expressão “esta reportagem fala” utilizada, assim como a aluna Eliane, para

indicar que as informações dadas naquele texto partiram de outro texto, o enunciador do fato noticiado é o outro, e não a aluna.

No próximo exemplo, a aluna realizou algumas reformulações em relação ao texto original, mas, com exceção do primeiro parágrafo, os demais foram escritos de forma muito semelhante ao original. Pode-se dizer que as modificações ocorridas foram: no segundo parágrafo do texto da aluna, ela omite o nome da creche e do bairro, informações contidas no primeiro parágrafo do seu texto. No último parágrafo, há a substituição da palavra enfatizar por mostrar. O primeiro parágrafo se diferencia dos demais, pois nele a aluna posiciona-se como enunciativa no texto escrito, fazendo o exercício de recontar o fato noticiado: “a inauguração de uma clínica médica”. O segundo e o quinto parágrafos da notícia foram desconsiderados por ela.

Creche São Judas terá consultório médico

A Creche São Judas Tadeu, do Bairro Jardim Canadá, inaugura mais um benefício para os moradores da região. Passará a contar com um consultório médico que atenderá 15 pessoas, todas as quintas-feiras e terá a Dra. Ranice como voluntária.

Para consultar é necessário que o paciente pegue uma senha.

Mesmo com a derrota nas urnas, o presidente da Creche São Judas Tadeu, soldado Flávio Almeida,

continua realizando seu trabalho social, sempre buscando o bem da comunidade do Bairro Jardim Canadá.

Outra iniciativa da creche, com o apoio de voluntários é o curso de Cuidador de Idosos, também ministrado pela Dra. Ranice, que prepara pessoas para uma profissão que será o futuro de nosso país.

Agora, também a saúde recebe prioridade com a construção do consultório.

Flávio Almeida



sempre faz questão de enfatizar que todas as ações são em busca de uma vida melhor para os moradores da região, dando apoio às mães que trabalham e formando crianças felizes e saudáveis, os futuros cidadãos de amanhã.

Creche São Judas terá consultório médico

Uma novidade vira alegria dos moradores do Jardim Canadá, agora a creche São Judas terá uma clínica médica, atendendo até 15 pessoas, o dia de consulta é as quintas-feiras.

Mesmo com a derrota nas urnas, o presidente da creche, o soldado Flávio Almeida, continua realizando seu trabalho social, sempre buscando o bem da comunidade.

Outra iniciativa da creche, com o apoio de voluntários é o curso de cuidador de idosos, também administrado pela Dra. Ranice, que prepara pessoas para uma profissão que será o futuro do nosso país.

Flávio Almeida sempre faz questão de mostrar que todas as ações são em busca de uma vida melhor para os moradores da região, dando apoio às mães que trabalham e formando crianças felizes e saudáveis, os futuros cidadãos de amanhã.

(Ana Paula)

No texto a seguir, do aluno Paulo, observa-se também a seleção de dois parágrafos da notícia (o primeiro e o segundo), nos quais são realizados cortes e cópias de algumas informações dadas.

Um acidente ambiental, na noite de quinta-feira, na fazenda Arizona, Provocou a morte de vinte portos, e vários peixes, e deixou a água de dois açudes e um córrego imprópria de uso.

Segundo o Sargento Alair de Souza Rezende, as crianças teriam derramado um frasco de organofosforado na água, provocando o ambiente.

(Paulo)

Segundo a polícia, acidente ambiental pode ter sido provocado por duas crianças e uma adolescente

PORCOS E PEIXES MORTOS

PMMG/DIVULGAÇÃO



Animais apareceram mortos anteontem

Um acidente ambiental, na noite de quinta-feira, na Fazenda Arizona, zona rural da cidade de Córrego Dantas, a 280 km de Belo Horizonte, na região Centro-Oeste de Minas, causou a morte de 20 porcos, vários peixes e deixou a água de dois açudes e um córrego imprópria para uso. De acordo com a PM, o acidente teria sido causado por duas crianças de 8 e 11 anos e uma adolescente de 13. Os animais amanheceram mortos na manhã de sexta-feira.

Segundo o sargento Alair de Souza Rezende, as crianças teriam pegado um frasco de agrotóxico organofosforado – usado no com-

bate de pragas em plantações de café – num depósito da fazenda e colocaram na alimentação dos porcos. A água das chuvas levou o agrotóxico para dois açudes que tiveram a água contaminada e uma grande mortandade dos peixes tilápias e traíras.

O policial informou que a proprietária da fazenda Arizona está revoltada. Alair informou que, por duas vezes, foram realizadas buscas na região próxima à casa das crianças, mas elas ainda não foram encontradas, já que ao avistarem a viatura da polícia, elas e os pais fugiram para uma mata próxima.

Nos trechos copiados, verifica-se a substituição da palavra *causou* por *provocou*, escrita com letra maiúscula no meio da oração.. Assim como os exemplos anteriores, a cópia não garantiu a escrita ortográfica, o aluno escreveu portos no lugar de porcos, alterando inclusive o sentido do que estava dito na notícia, como também alterou a informação de que as crianças haviam colocado o organofosforado na água, quando na notícia a informação dada é que as crianças colocaram o líquido no alimento dos porcos. Através dos dois parágrafos escritos, o aluno conseguiu informar o que aconteceu (um acidente ambiental) mas os cortes, as mudanças de

informações dadas, e a desconsideração do último parágrafo da notícia prejudicaram o conhecimento de outras informações dadas, como: onde aconteceu, como e quem eram os envolvidos.

Esses exemplos de cópia revelam que os alunos utilizam estratégias para cumprirem a tarefa a eles atribuída, aceitáveis no contexto daquela sala de aula. Isso revela como se cumpre o pacto didático e que conseqüências têm cumprir ou não cumprir o combinado, o esperado, o desejável. Todos os alunos certamente têm estratégias de racionalização do trabalho. Uns escolheram notícias pequenas, que possibilitam poucas modificações e a escrita de um texto também curto, outros selecionaram parágrafos, como se essa seleção representasse a síntese do texto original, e outros ainda procuram se inserir enquanto autores do texto que escreveram, fazendo algumas modificações em relação ao texto original, como veremos a seguir.

3.3.1.2- Os textos de opinião

Tendo como referência os artigos de opinião, que contêm comentários, avaliações e expectativas sobre um tema da atualidade que merece ser ou já é objeto de debate, os textos dos alunos, considerados por nós como textos de opinião, são aqueles nos quais os alunos apresentaram o conteúdo da notícia ou reportagem e fizeram uma apreciação sobre o fato noticiado ou dos quais os alunos extraíram o tema de uma notícia como um pretexto para a definição da temática do texto a ser escrito. Esses textos têm como característica básica a apresentação da opinião dos alunos através de argumentos construídos por eles. Segundo Kaufman & Rodrigues (1995), os artigos de opinião seguem uma linha argumentativa caracterizada pela identificação do tema, tomada de posição, apresentação de argumentos e confirmação da posição adotada no início do texto. Assim como os artigos de opinião se estruturam em seqüências argumentativas, procurei identificar nos textos dos alunos a forma como eles construíram os seus argumentos e se posicionaram em relação aos fatos noticiados.

O primeiro exemplo selecionado foi escrito tendo como referência uma notícia veiculada no jornal Super Notícia. Observa-se na redação original, a preocupação da aluna em registrar a fonte de onde foi retirada a notícia, atitude pouco encontrada nos cadernos dos outros alunos e que revela o reconhecimento dos aspectos referentes à condição de produção da notícia (onde

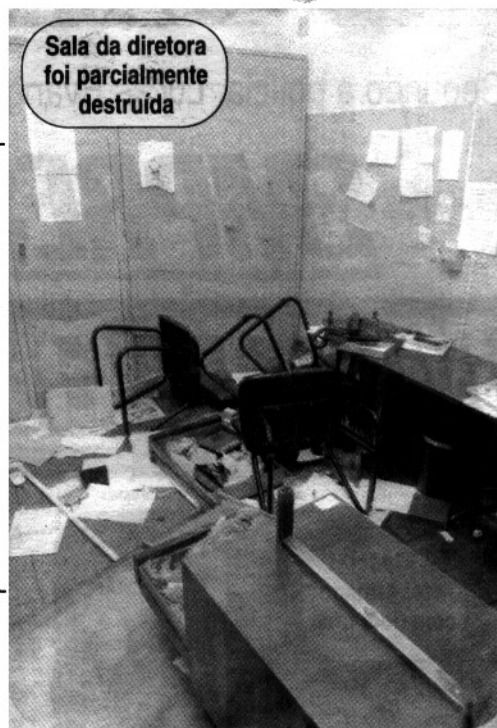
foi publicada e quando) e localiza os leitores do texto quanto à data do fato ocorrido, já que essa informação não foi inserida no texto da aluna.

Estudante agride diretora de escola

A diretora da Escola Municipal Belo Horizonte, a mais antiga da capital, foi agredida ontem por um aluno da 8ª série, no turno da tarde. A instituição fica ao lado do Hospital Odilon Behrens, na Pedreira Prado Lopes. Maria José de Bessas foi atingida na perna por uma cadeira jogada por um aluno de 14 anos.

O rapaz revirou vários móveis da sala da diretoria. Ele foi apreendido pela polícia

e encaminhado à delegacia na companhia da mãe. De acordo com um dos coordenadores pedagógicos da escola, Paulo Costa, após o intervalo da merenda, V.H. atirou uma cadeira da sala de aula, localizada no 2º andar, no pátio da escola. O aluno foi levado à presença de Maria José e repreendido por ela. "Eles tiveram um mal entendido", informou Costa, ao justificar a atitude do agressor.



“Estudante agride diretora de escola”

A diretora da Escola Municipal Belo Horizonte foi agredida por um estudante. Informações disseram que houve um desentendimento.

Maria José, a diretora, foi atingida na perna por uma cadeira, por um estudante da 8ª série e o rapaz virou móveis da sala da diretora.

O Rapaz foi encaminhado à delegacia na companhia da mãe e logo foi liberado.

Que aluno Burro bater em diretora agora quero ver onde ele vai achar vaga para estudar.

(Patrícia)

Se desconsiderarmos o texto original e tomarmos como referência o texto escrito pela aluna, conseguimos compreender o fato noticiado, os envolvidos, o lugar onde aconteceu e a causa, o que demonstra que a aluna manteve o conteúdo da notícia, faltando apenas a informação, no texto escrito, sobre a data do acontecimento. Podemos dizer que, nesse texto, a aluna realizou uma síntese do texto original, apresentando de forma concisa os conteúdos da notícia. Van Dick (2004), ao tratar da organização global da notícia, aponta como princípios sumarizadores o apagamento, a generalização e a (re) construção. Esses princípios, denominados pelo autor

de macrorregras, reduzem a estrutura de sentido complexa, detalhada de um texto a um sentido mais simples, geral e abstrato.

O apagamento consiste na seleção de informações relevantes do texto. A generalização consiste na substituição de uma série de nomes e ações por outras consideradas mais gerais e abrangentes. A (re-)construção caracteriza-se pela substituição de uma seqüência de proposições por uma outra geralmente inferida, não expressa no texto. Ainda segundo Van Dijk, não há apenas um sumário possível de um texto, pois os tópicos que atribuímos a um texto ou o resumo que fazemos dele são subjetivos. Podemos inferir de um texto o que é relevante ou importante para nós.

A sumarização pode ocorrer em um contínuo, desde deixar de lado apenas alguns detalhes menos essenciais, em um dos extremos, até deixar de fora toda a informação exceto a mais relevante ou essencial no outro extremo.

Sobre o resumo escolar Dolz e Schneuwly(2004) afirmam que esse exercício implica

Um trabalho complexo sobre os textos com vistas a um objetivo e a um destinatário – definido aqui pelo contrato escolar -, trabalho que deixa traços lingüísticos específicos no texto.

E ainda

o exercício resumo deve ser considerado um gênero que leva ao extremo a atitude metalingüística em face de um texto, em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa, sendo a situação escolar de comunicação, precisamente aquela que solicita a demonstração da capacidade para essa atitude. (DOLZ E SHNEUWLY, 2004, p.88)

Para esses autores, do ponto de vista enunciativo, dizer em poucas palavras, mas do mesmo ponto de vista do autor do texto a resumir, é um exercício que só pode ser acompanhado pela atividade complexa da paráfrase. De acordo com Costa Val (2001), é importante para o professor em sala de aula estar atento à importância da paráfrase e da repetição na construção de textos escritos e falados. Para essa autora

esses dois procedimentos têm sido analisados como recursos fundamentais para o trançado da trama textual, com funções importantes como sinalizar a manutenção do tema, deixar claro do que se fala a cada passagem, tentar tornar mais inteligível para os interlocutores alguma idéia rerepresentando-a em outros termos.(p. 43)

O texto da aluna contém informações dadas na notícia, apresentadas em uma seqüência diferente do texto original, o que revela o exercício da aluna em dizer da sua forma o que já foi dito. A aluna selecionou as informações que julgou importante manter, omitindo outras, como a caracterização e localização da escola “a mais antiga da capital”, como também os detalhes referentes ao como aconteceu .

Ainda no texto, encontram-se substituições de palavras por outras do mesmo sentido, como aluno por estudante , mal entendido por desentendimento . Além das substituições, a aluna acrescenta a informação “e logo foi liberado” (3º parágrafo) que não está contida na notícia e que pode ser considerada uma inferência, baseada em conhecimentos prévios, já que ir à delegacia e ser liberado após prestar depoimento é um fato corriqueiro para quem acompanha as notícias policiais que são veiculadas, principalmente quando o infrator é um menor de idade.

No final do texto, encontra-se a opinião da aluna em relação ao fato ocorrido: “Que aluno Burro”. Para justificar seu ponto de vista, a aluna argumenta sobre a provável dificuldade do aluno em encontrar outra escola para estudar “bater em diretora agora quero ver onde ele vai achar vaga para estudar.” Nesse parágrafo, a aluna já flexiona o verbo na 1ª pessoa, o que caracterizou a presença de um trecho argumentativo no resumo produzido.

Se compararmos essa redação com as cópias anteriores, podemos observar que a professora fez mais intervenções nessa produção do que nas outras, sendo que nas cópias também foram encontrados erros ortográficos. As intervenções marcadas no texto da aluna referem-se aos erros ortográficos cometidos. A apreciação da professora “Pode melhorar” também presente somente neste texto, revela a prioridade dada por ela aos aspectos formais do texto escrito e também a não utilização de uma correção sistemática em relação aos erros cometidos. Qual dos três textos está mais próximo da orientação da professora em relação à atividade? No meu ponto de vista, este texto poderia exemplificar a execução da tarefa dada pelo aluno, ou seja, a escrita de um texto a partir de uma notícia dada, sendo que o texto deveria fazer um resumo sobre o assunto tratado e, ao final, o aluno dar a sua opinião. A tendência dos alunos em apresentarem no último parágrafo a sua opinião sobre o fato noticiado foi notada em várias redações, o que nos remete novamente às orientações da professora sobre quais informações deveriam ser dadas na conclusão dos textos “... e o final é que seria o que eles acharam, a idéia deles, sem que coloque eu acho, eu penso, porque isso não quero.”

Nesse outro exemplo, podemos observar que o aluno inicia seu texto com um trecho localizado no meio do texto da notícia, demonstrando assim ter selecionado a informação por ela considerada mais relevante.

Adolescente vai para escola e é baleado

<p>A polícia tenta desvendar o mistério sobre uma tentativa de homicídio que vitimou um rapaz de 16 anos, ontem em Justinópolis (Ribeirão das Neves). O adolescente T.A.F.R tinha saído para ir à aula, anteontem à noite, e desapareceu. Ontem pela manhã, ele foi encontrado com um tiro na cabeça, agonizando próximo ao</p>	<p>córrego que passa pela rua Harmindo Silva, nos fundos da favela da Mina. Ao lado do corpo, a polícia encontrou o material escolar do rapaz. Até o início da noite de ontem T.A. permanecia internado em estado gravíssimo no HPS. O pai do menor não soube informar à polícia o que teria motivado o crime.</p>
---	--

Adolescente vai para a escola e é baleado

Um adolescente e encontrado agonizando próximo ao córrego que passa pela rua Harmindo Silva nos fundos da favela da Mina.

Ele foi encontrado com um tiro na cabeça, a polícia ainda não sabe quem matou esse rapaz nem o pai dele sabe o motivo do crime, ao lado do corpo a polícia encontrou o material escolar do rapaz. A última notícia que se tem dele e que estava internado em estado gravíssimo no HPS.

A que ponto vamos chegar com essa violência já sabemos que o Brasil não tem uma imagem muito boa no exterior, isso não tem nada a ver com a reportagem mas um jogador da Itália disse que os brasileiros jogam bola bem porque em vez de estudarem eles ficam jogando. Nos brasileiros não fazemos nada pra melhorar essa situação só pioramos assim aonde você acham que vamos chegar?!!!

(Guilherme)

A partir da informação dada no primeiro parágrafo, o aluno descreve, no parágrafo seguinte, o crime noticiado, apresentando alguns detalhes contidos na notícia e, no terceiro parágrafo, ele utiliza argumentos para tratar o tema “violência”, mas não o faz com pertinência, pois não os

relaciona com a temática abordada “o Brasil não tem uma imagem muito boa no exterior” (seria decorrente da violência?) e “um jogador da Itália disse que os brasileiros jogam bola bem porque em vez de estudar eles ficam jogando” (se os brasileiros estudassem e não jogassem bola, haveria menos violência ou melhoraria a imagem do Brasil no exterior?). Apesar dessa impertinência nos argumentos utilizados, o aluno utiliza estratégias discursivas para se dirigir ao leitor, sensibilizando-o e persuadindo-o a refletir sobre a violência e tomar atitudes para melhorar a situação: “a que ponto vamos chegar com essa violência...”, “Nós brasileiros não fazemos nada para melhorar essa situação só pioramos assim aonde vocês acham que vamos chegar?!!!”

No exemplo a seguir, pode-se observar que a aluna inicia seu texto copiando o primeiro enunciado apresentado no texto escrito. “Dois acidentes com ônibus no Paraná deixaram três pessoas mortas e feridas.” Essa proposição corresponde ao lide na linguagem jornalística. Para Lage (2006), ao se analisar o conteúdo de uma notícia, o lide corresponde ao relato do fato principal de uma série de outros fatos, localizando-se no primeiro parágrafo da notícia em jornalismo moderno. Ainda segundo o mesmo autor, (ver Faria 1996), no lide podem ser encontradas as informações referentes a quem fez o que, a quem, quando, onde, como, por que e para quê.

Dois acidentes com ônibus no Parana, deixaram três pessoas mortas e 52 feridas. Hoje em dia são muito grandes os números de acidentes no Brasil. A maioria deles são causados por bebidas alcoolicas e outros são pelo fato do motorista perder o controle do veículo e acabar batendo em outros carros e matando ou ferindo muitas pessoas.

Acho que para evitar tantos acidentes os motoristas devem consumir poucas bebidas alcoolicas quando forem dirigir e prestarem mais atenção quando estiverem dirigindo.

(Rosemeire)

É interessante notar que, intuitivamente, a aluna identifica a função dessa primeira proposição como sendo a mais importante e abrangente, utilizando-a para situar o leitor sobre o assunto que será tratado no seu texto. No segundo parágrafo, a aluna faz uma exposição sobre os acidentes automobilísticos, assumindo sua posição enquanto enunciativa e introduzindo sobre que ponto de vista construirá seus argumentos: os acidentes são causados pelo uso de bebidas alcoólicas e pela perda do controle do veículo. O terceiro parágrafo é iniciado com a tomada de posição da aluna, marcada pela expressão “acho que” acompanhada de dois argumentos para se evitar acidentes: consumir poucas bebidas alcoólicas e prestarem mais atenção quando estiverem dirigindo.

ACIDENTES COM ONIBUS
ALBERTO MELANCIONI/ESTADÃO DE PARANÁ



Três mortos e 52 feridos

Dois acidentes com ônibus no Paraná, na manhã de ontem, deixaram três pessoas mortas e 52 feridas. No mais grave, em Roncador, a cerca de 460 quilômetros de Curitiba, no Centro-Oeste do estado, morreram o motorista do ônibus Adalmir de Oliveira, o passageiro Antônio Tavares Soares e uma mulher que ainda não tinha sido identificada. Outra passageira estava internada em estado grave. Vinte e sete pessoas ficaram feridas. De acordo com os primeiros levantamentos, o motorista perdeu o controle do carro na PR-239, durante a madrugada. O veículo saiu da estrada e ficou atravessado sobre um riacho, com a cabine soterrada. O outro acidente aconteceu a cerca de 50 quilômetros de Curitiba, na BR-116, à 1h. Um ônibus de turismo, que ia de Santos para Gramado (RS), também saiu da pista e acabou tombando no acostamento (foto).

No outro exemplo, podemos ver que o aluno utiliza a mesma estratégia da aluna do exemplo anterior, informando o fato noticiado no primeiro parágrafo. Esse trecho do texto do aluno é marcado por um sinal (um círculo), presente em todos os textos escritos pelo aluno e sempre no início, como se fosse uma parte separada do restante do texto. Construí a hipótese de que, através desse sinal, o aluno marca a presença do discurso da notícia em seu texto, para depois tomar a palavra e tecer comentários sobre o fato. O aluno constrói proposições “a policia de nosso pais está precisando fazer mais batidas para encontrar essas pessoas insolentes que ficam ajudando a contribuir com as drogas”, acusações “e esses jovens, adultos, velhos e etc. tanto faz, deviam tomar vergonha na cara” e tenta persuadir o leitor sensibilizando-o para o fato de que uma simples barra de maconha ou uma pequenina pedra de craque pode dar um grande problema e acabar com a vida. Observa-se que este texto foi construído do ponto de vista do aluno que tem o objetivo de comentar e avaliar o fato noticiado, apelando para a sensibilidade do leitor. Do ponto de vista gramatical, o texto apresenta problemas em relação à pontuação, pois o aluno discorre sobre o assunto utilizando o conectivo para dar uma

seqüência a sua fala, mas não utiliza no texto escrito o ponto final para marcar o fim de um comentário e o início de outro.

Um grupo de Jovens foram presos embaixo de uma cama e são movimentadores do tráfico de drogas. Eles estavam em um barracão e foram presos durante uma investigação da policia militar e foram encontrados um revólver e drogas. A policia de nosso pais está presisando fazer mais batidas, para encontrar essas pessoas insolentes, que ficam ajudando a contribuir com as drogas assim gerando mais violência e mortes, e esses jovens, adultos, velhos e etc. tanto faz, deviam tomar vergonha na cara e verem que aquilo além de prejudicá-los ainda prejudica quem não tem nada a ver com isso, e essas pessoas que são presas, bem que tomem vergonha para ver que com uma simples barra de maconha ou uma pequenina pedrinha de craque pode lhe dar um grande problema e acabar com a sua vida.

(João Vitor)

Polícia prende quatro rapazes acusados de movimentar o tráfico na Vila Real

ESCONDIDOS EMBAIXO DA CAMA

ALEX DE JESUS



Andréa Silva

Quatro rapazes foram detidos ontem à tarde na favela Vila Real, no bairro São Francisco, região Noroeste de Belo Horizonte, durante investigação realizada por integrantes do Batalhão de Rondas Táticas Metropolitanas (Rotam). Os policiais se deslocaram para o aglomerado por volta das 14h, depois de receberem denúncias de que um grupo de jovens, todos moradores do bairro, estaria movimentando um intenso tráfico de drogas no local.

Leonardo Alves Vi-

tor, de 20 anos, e os adolescentes A.A.O., de 17, T.H.F.S, de 15, M.V.M., de 16, foram encontrados escondi-

Testemunhas teriam acusado o grupo de ter matado uma pessoa à tiros no local, há cerca de uma semana

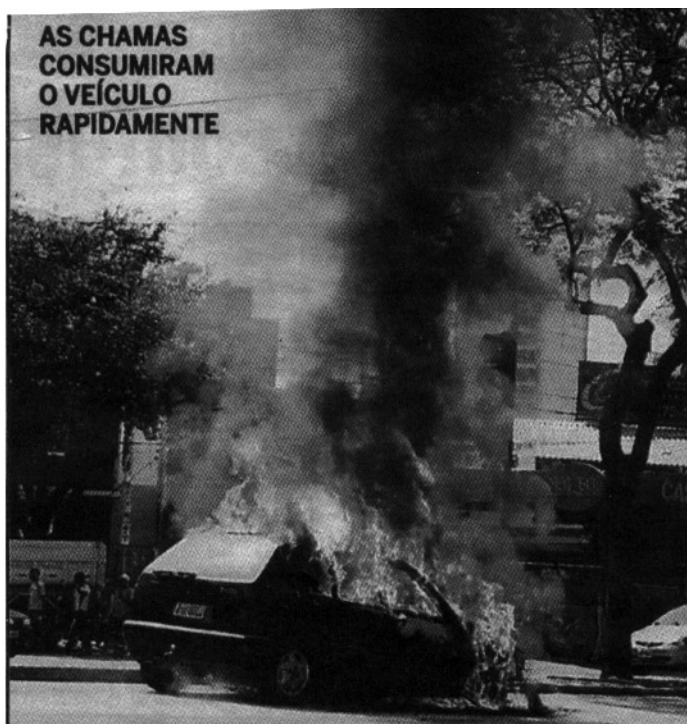
dos dentro de um barracão de dois cômodos. "Durante as buscas, surpreendemos os quatro rapazes debaixo de uma

cama de casal", contou o sargento Marcelo Gomes.

CONDUZIDOS

No quintal do barracão os policiais apreenderam um revólver calibre 38, com seis cartuchos intactos, além de um colete à prova de balas de uma empresa de segurança, 69 pedras de crack e R\$ 105 em dinheiro. Leonardo Vitor, que já foi preso por tráfico de drogas, e os três menores foram conduzidos para a Divisão de Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescente (Dopcad).

No próximo exemplo, o aluno trata da insegurança no trânsito.



CARRO PEGA FOGO

Um carro foi completamente queimado ontem na esquina da Avenida Amazonas com Rua Araguari, no Bairro Santo Agostinho, região Centro-Sul de Belo Horizonte. Os bombeiros foram chamados, mas, quando chegaram, o fogo já havia destruído todo o Fiat Tipo de placa GTE-6644. Parte da avenida foi interditada, pois havia risco de explosão de um cilindro de gás no porta-malas do carro, o que causou congestionamento no local.

A motorista Maria Amarilis

Costa, técnica em contabilidade, conta que levava a mãe de 85 anos ao Hospital das Clínicas, quando viu fumaça saindo do capô do carro. Ela retirou do carro a mãe, seu filho de 16 anos e uma jovem de 23. Algumas pessoas que estavam na rua a ajudaram e usaram um extintor de incêndio, mas não foi suficiente para conter o fogo, que se espalhou rapidamente por todo o carro. Amarilis reclama que o atendimento demorou mais de 40 minutos, o que agravou os estragos.

O trânsito

O perigo pode estar do seu lado...

...Ontem um carro foi completamente queimado mas ainda bem não houve feridos, quanto ao carro esse não existe mais.

De que adianta alarmes, travas, se nos lá dentro dele estamos correndo riscos, o combustível a gas que seria uma solução virou um problema neste acidente o fato de ter cilindro de gas no porta-malas agravou a situação pelo risco de explosão.

Eles sempre chegam com carros bons, com belos desígnis, e motor espetaculares e nossa segurança quando vai chegar?

(Carlos)

O aluno constrói seu texto fazendo poucas referências ao fato noticiado, estando essas localizadas nos seguintes trechos: “ontem um carro foi completamente queimado”, “...o combustível a gás que seria uma solução virou um problema nesse acidente”. O aluno trata em seu texto da insegurança no trânsito, apresentando alguns supostos benefícios que são negados pelos argumentos que comprovam os riscos a que estamos sujeitos, conforme quadro abaixo.

BENEFÍCIOS	ARGUMENTAÇÃO CONTRÁRIA
Não houve feridos	Quanto ao carro esse não existe mais
Os alarmes, travas	Nós lá dentro dele estamos correndo riscos
O gás como solução	Virou problema
Carros bons, belos designers e motor espetacular	E a nossa segurança, quando vai chegar

Esse texto produzido pelo aluno se aproxima dos gêneros jornalísticos constituídos pelo ponto de vista de um leitor de jornal, como Cartas à redação, nos quais os leitores expressam sua opinião em relação a algum fato noticiado, mas ele não se configura como tal, pois, para essa atividade, não há indicação do suporte nem da circulação do texto escrito pelo aluno.

O caderno, apesar de funcionar como uma “coletânea” dos textos escritos, tinha um fim em si mesmo, ou seja, não havia troca entre colegas ou de uma turma para outra (pelo menos planejada intencionalmente pela professora). Um texto ou artigo de opinião merece um espaço, para que tanto o autor como o leitor possa conhecer o ponto de vista do outro.

4 - A redação - uma proposta de leitura?

Pude constatar pelas entrevistas realizadas que a importância da atividade é atribuída tanto à leitura como à escrita, sendo que para a última, a ênfase é dada aos aspectos formais do texto

escrito, tanto para a professora como para os alunos. Em entrevistas, os alunos, quando questionados sobre a importância da atividade, disseram:

A gente ia aprender mais coisas novas, mais notícias, saber tudo sobre o mundo de hoje assim... a gente ia melhorar a leitura também . eu acho a redação boa também porque a gente aprende a interpretar os textos, aí fica mais fácil na aula de português. Beatriz, 13 anos

Acho que é pra gente ter uma visão melhor do mundo, assim, para gente aprender a escrever, pra ter a nossa opinião própria do que está acontecendo no mundo. Acho que é isso. Ana Paula, 13 anos

A (nome da professora) quer mostrar pra gente assim... ela quer que a gente passe para a 8ª série sabendo escrever direitinho, colocando os acentos. Na prova, quando a gente for fazer a prova, pra saber ler direitinho, saber o que está escrito, saber interpretar o texto. A (professora) quer passar isso pra gente. Patrícia, 14 anos.

Melhorar cada dia mais o vocabulário, fazer mais produção de texto sabendo como resumir um texto. João Vitor, 13 anos

E acho que a proposta é pra melhorar a nossa escrita, incentivar a gente a ler, eu acho que é importante pra melhorar o nosso português. Menos erros ortográficos. Joana 13 anos

Eu entendo que esse trabalho aí é para melhorar a ortografia, melhorar o desenvolvimento, saber mais sobre o que está ocorrendo no mundo... eu leio o jornal toda semana. Ana Paula, 14 anos

É mais pra poder entender, passar a ler o jornal porque muitos alunos não se preocupam nem com a leitura, nem com a escrita. Izabella, 14 anos

Pra fazer tipo assim, porque os alunos, tem uns alunos que não sabem fazer uma redação, entendeu?! Aí vai testando a redação todo o ano, aí vai aprendendo a fazer redação e fica errando menos na escrita. Paulo, 14 anos

Eu entendo assim, que é pra gente melhorar a nossa escrita até mesmo pra gente se informar com o jornal que a gente procura pra fazer. Queper, 15 anos.

É pra gente ler melhor, pra saber escrever direito, porque ela falou que é bom a gente saber ler, a gente fica mais culto, sabendo escrever as palavras direito e a gente vai treinando nossa capacidade também. Larissa, 13 anos

Eu entendi que ela tá querendo ajudar um pouco o jeito da escrita e da fala da pessoa pra ela saber interpretar mais coisas. Luiz, 13 anos.

5- Lendo gêneros e escrevendo redações?

Na situação analisada, nessa sala de aula que produz um caderno de “redação” a partir de gêneros jornalísticos, ocorreu o seguinte: os alunos leram as notícias, em jornais, com dois objetivos: para se informarem, se atualizarem, e para produzir textos escritos para a escola. O segundo objetivo certamente influenciou o primeiro, embora não o determine ou o reduza a apenas isso. Ou seja, as escolhas das notícias levaram em conta as expectativas da professora e a ideologia do discurso escolar. Não foram gratuitas, por exemplo, algumas escolhas (a notícia sobre o aluno que agride diretora, sobre ciência, meio ambiente e sobre o trânsito). Os alunos se informaram e se prepararam para a escrita do texto a ser veiculado no caderno. Ao escreverem, eles levaram em conta as orientações e as avaliações da professora, os comentários que ela fazia, a contabilidade dos textos, a nota e os efeitos do caderno nos discursos que circulavam na escola e na família. Não nos parece difícil classificar esses textos, nas suas características tipológicas prototípicas: são cópias, textos dissertativos e opinativos. A maior dificuldade se encontra na sua definição ou compreensão do seu funcionamento enquanto gênero discursivo, tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e estilo e vinculado a um domínio da atividade humana. Um texto que se realiza em um caderno (o suporte), que é lido de uma forma particular (o professor que, na maioria das vezes, dá um visto; assistematicamente alguns colegas e pais). Nesse quadro, poderíamos dizer que essas “redações” seriam mesmo “redações”, no sentido de que propiciam aos alunos o treino de habilidades e conhecimentos sobre a língua escrita, mas os seus textos não cumprem, de maneira significativa, sistematicamente planejada e executada, a sua função de circulação pública, de chegar a um destinatário e produzir nele algum efeito de sentido. O autor realizaria mais um diálogo consigo mesmo, uma reflexão através da escrita, aparentemente pública, mas que, na prática, se realiza em uma esfera mais privada, individual, sob o controle da influência da instituição escolar. Essa escrita propiciaria a interação entre esses sujeitos? Parece que não e que a sua função, como explicita a professora e o nome do caderno já diz, no plano da produção de texto, um exercício de redação, ainda que consideremos suas extrapolações, especialmente para a leitura de jornais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta dissertação retomo algumas questões que foram mais significativas no processo de construção, discussão e escrita da pesquisa. As considerações aqui apresentadas não têm o intuito de esgotar outras possibilidades de interpretação que possam surgir, mas elas representam a análise construída, a partir dos dados coletados.

O desenvolvimento desta pesquisa me fez perceber que o campo da escola e da sala de aula, enquanto local de investigação, é um espaço de encontros e desencontros, sendo necessário para nós, enquanto pesquisadores, estarmos sensíveis às diferentes e inesperadas situações. Como pesquisadora, (mas antes professora e formadora de professores) fui para o campo de pesquisa, a escola, com algumas definições e determinações já estabelecidas. Minha intenção era encontrar uma prática em sala de aula que se orientasse por uma concepção contemporânea de ensino do Português na escola, portanto uma prática a princípio “bem planejada”, que tivesse como perspectiva teórico-metodológica abordar os diferentes gêneros textuais ou discursivos nas atividades de produção de texto escritos. O livro didático, concebido como um orientador de práticas desenvolvidas em sala de aula, foi escolhido como o caminho para se encontrar essa prática. Assim, ao ir para a escola pesquisar a utilização em sala de aula de um livro didático cuja proposta se apóia nos usos e na diversidade de gêneros textuais, tivemos que lidar com o abandono do livro, por uma das professoras, logo no início das observações. Foi necessário lidar com esse desencontro, fazendo-nos levantar outras questões até então não pensadas e que exigiram de mim uma postura mais flexível e perceptiva na construção do próprio objeto de investigação e de compreensão do espaço da sala de aula. Era necessário olhar para os novos dados que emergiam, com o imponderável e incontrolável do cotidiano marcado pelos movimentos e decisões dos sujeitos, nas suas práticas sociais.

Como já dito anteriormente, o objetivo desta pesquisa foi revisitar a sala de aula e retomar antigos problemas sob uma nova perspectiva teórico-metodológica. Essa perspectiva diz respeito às práticas de produção de textos escritos na sala de aula respaldadas por uma concepção sociointeracionista da linguagem, na qual a noção de gênero discursivo e/ou textual é constitutiva. Diante disso, foi nosso interesse identificar o que se ensina e como se ensina quando se propõem atividades de produção de textos escritos nas aulas de Português. Um dos fatos mais instigantes desta pesquisa foi a rejeição da professora a um livro didático que, teoricamente, daria a ela melhores condições para se trabalhar com os gêneros do

domínio jornalístico, que se tornaram o objeto das suas “aulas de redação”. Buscando entender qual a lógica das atividades propostas por essa professora do “caderno de redação”, constatamos que a relação dos alunos com esses gêneros ocorreu mais em termos de leitura do que de produção escrita. A proposta fazia chegar às famílias um tentáculo da escola que, de alguma maneira, colocava em pauta a compra, o empréstimo e a leitura compartilhada de jornais e revistas. Em relação às atividades de produção de textos escritos, pode-se dizer que as propostas desenvolvidas a partir de gêneros jornalísticos tiveram como característica principal, uma atenção voltada para a temática do texto a ser escrito, mesmo na sala de aula em que a professora usava o livro didático, que trazia orientações relativas também à forma composicional do gênero notícia, enfatizado nas atividades de produção de textos. A preocupação sobre o que escrever direcionou as propostas de atividades de produção de textos escritos, tanto no livro didático como em sala de aula, tornando o texto escrito originário de um tema abordado anteriormente, em uma atividade de leitura.

No caso da proposta de redação desenvolvida pela segunda professora, conclui-se que a atividade proporcionou aos alunos a utilização de estratégias ou habilidades requeridas para um leitor de jornal, como folhear jornais, escolher um assunto do seu interesse, identificar o assunto expresso na manchete, selecionar informações mais importantes, enfim os alunos tiveram oportunidade de interagir com o jornal e com as informações nele veiculadas. Apesar disso, essas habilidades não foram conduzidas, orientadas e nem intermediadas pela professora, o que pode ter ocasionado a utilização de uma mesma estratégia para a leitura de notícias durante todo o ano. A leitura dos gêneros jornalísticos tinha uma finalidade: funcionar como um pretexto para a redação a ser escrita, através do assunto ou fato noticiado.

Em relação à escrita dos textos, verificou-se, nessa proposta de redação, a ausência de orientações sobre o que escrever, como escrever, com que objetivo, para quem, em qual suporte e local de circulação do texto escrito. A ênfase recaiu sobre os aspectos formais da língua escrita, mesmo quando as correções não aconteciam sistematicamente. Tanto para os alunos quanto para a professora o importante é escrever corretamente. Isso significa que o lugar da redação na escola já está estabelecido e é compartilhado por eles.

Constatamos que o que se trabalha na aula de redação está vinculado à organização e disciplina desejáveis na sala de aula. Se o importante é manter o silêncio, não há como conceber espaços de troca, de leitura entre colegas e nem de discussão dos textos escritos,

pois isso ocasionaria uma certa “desordem”, não permitida para aquela sala de aula. Nessa circunstância, escrever na escola torna-se uma atividade individual e não interativa.

Pela análise das atividades contidas no livro didático, pressupõe-se que a sua utilização, pela professora, mesmo que apenas como fonte de consulta, poderia proporcionar um trabalho mais rico, teórica e metodologicamente mais informado sobre a produção de textos, numa perspectiva dos gêneros, especificamente os jornalísticos. Sobre a sua não-utilização, embora considere que essa questão demanda um tratamento e uma análise mais detalhada, não realizada nesta pesquisa, arrisco dizer que, sobre a tendência em se organizar os conteúdos a serem trabalhadas nas aulas de Português em torno de temáticas, cabe-nos interrogar se a professora não teria, em parte, razão em achar que o longo e exaustivo trabalho em torno de uma única temática não tornaria a proposta um pouco cansativa, para esses adolescentes. Além disso, outra suposição é a de que por trás dessa “rejeição” ao livro, encontra-se uma prática já preparada, construída e subsidiada (e por que não cristalizada) pelos anos de experiência da professora em outras salas de aula. A segunda professora parece fazer questão de demonstrar a sua autonomia e competência para produzir o seu material e organizar as suas aulas. Todavia, entender as razões que levam esta e outras professoras a agirem dessa ou de outras maneiras constitui um dos grandes desafios da pesquisa sobre as disposições e práticas do professor na aula de Português.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ANDRÉ, Marli, Eliza D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. Os gêneros do discurso. In _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes: São Paulo, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. “Textos: Seleção variada e atual”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria A.(orgs). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro:Lucerna, 2001.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: BEZZERA, Maria Auxiliadora, DIONÍSIO, Ângela Paiva e Machado, Anna Rachel.(orgs) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro:Lucerna, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília:MEC/SEF.

BRASIL, 2005 *Guia de livros didáticos; 5ª a 8ª séries*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto (MEC)/ FAE.

COSTA VAL, Maria da Graça. “O que é produção de texto na escola?” *Presença Pedagógica*. BH, Dimensão, n.20,1998. p.83-87.

_____. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. IN: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio A. Gomes. (orgs). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. Repensando a textualidade. IN: José Carlos de Azeredo (organizador). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2001.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1992.

GERALDI, J. Wanderley org. *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel, Assoeste, 1984.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUES, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre:Artes Médicas, 1995.

LAGE, Nilson. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática, 2006

_____. *Linguagem Jornalística*. São Paulo: Ática, 1990.

MARCUSCHI, Beth e CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth. (orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade.” In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria A. (orgs). *Gêneros Textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MIRANDA, Marildes M. *A produção de texto na perspectiva da teoria da enunciação*. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, ano 1. n.1, 1995. p.18-25.

MARINHO, Marildes. *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. Instituto de Estudos da Linguagem – INICAMP, 2001. Tese de doutorado.

REINALDO, Maria A. G. de Macedo. “A orientação para produção de texto.” In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria A. (orgs). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ROJO, Roxane e BATISTA, A. G. (orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. Apresentação: *Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*. IN: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Português na escola, história de uma disciplina curricular*. Revista da Educação da AEC, nº 101, out/dez, 1996.

_____. *Português, uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Atividades de Produção de Textos

Tipologia

- Diversidade de gêneros discursivos e de tipos de textos
- Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção

Condições de produção

- Explicitação da situação de produção de texto
 - a- indicação de objetivos para a produção
 - b- indicação de destinatário (s) para o texto
 - c- indicação de contexto social de circulação do texto
 - a- indicação do veículo ou suporte
 - b- indicação do gênero textual
 - c- indicação da variedade e/ou registro
- Propostas de socialização dos textos produzidos

Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno

- Contribuição para a elaboração temática
- Contribuição para a construção da forma composicional do texto
- Contribuição para a elaboração de texto de acordo com as convenções da escrita
- Contribuição para as operações exigidas na produção:
 - d- propostas de planejamento
 - e- propostas de revisão de texto
 - f- propostas de reelaboração de textos

Formulação de propostas

- Adequação em relação aos objetivos
- Variedade na formulação
- Clareza e correção na formulação
- Progressão nas atividades

Avaliação dos textos produzidos

- Presença significativa de propostas de auto-avaliação

unidade 1

NÓS SOMOS ASSIM?



1. Os comícios dos adolescentes, Moacyr Scliar	8
2. A morcega, Walcyr Carrasco	16
3. Histórias de pais em estúdios de tattoo, Folha de S. Paulo	26
4. O sonho de ser dono do próprio nariz, O Globo	34
5. Estatuto da Criança e do Adolescente	42
6. Pesquisa mostra perfil do namora, Guilherme Aragão	53
7. A denúncia, Machado de Assis	63



unidade 2

JORNAIS: A VIDA NO PAPEL?

1. Os jornais, Rubem Braga	78
2. Notícia de jornal, Fernando Sabino	87
3. Poema tirado de uma notícia de jornal, Manuel Bandeira	96
4. O casal, a morte e o 'jogging', Jornal do Brasil	103
5. Racismo executivo, Folha de S. Paulo	114



unidade 3

DIFERENTES, MAS IGUAIS

1. *Descobrimento*, Mário de Andrade 126
2. *Somos todos um só*, revista *IstoÉ* 131
3. *O mapa da exclusão*, *O Povo* 139
4. *Papo-cabeça pra pensar*, *Almanaque Brasil de Cultura Popular* 151
5. *Gênero e raça*, Elifas Andreato 165
6. *Mulher – Ano Internacional*, Elifas Andreato 167
7. *SOS Mulher*, Elifas Andreato 169

unidade 4

IGUAIS, MAS DIFERENTES



1. *Igual-desigual*, Carlos Drummond de Andrade 176
2. *As viagens de um veleiro que derrama poesia no mar*, *O Globo* 183
3. *O homem de gelo*, *Folha de S. Paulo* 190
4. *O mal das montanhas*, Heloisa Seixas 199
5. *O monstro*, Luiz Vilela 208



Vocês vão confrontar seus pontos de vista a respeito desta questão:

Ainda há preconceito racial no Brasil?

- 1 Definam quem vai responder que **sim**, quem vai responder que **não**, quem vai só ouvir e depois avaliar. Para isso, o professor vai organizar a turma em três grandes grupos.
 - ◇ O "grupo do **sim**" — alunos que desejam apresentar argumentos defendendo que *ainda há* preconceito racial no Brasil.
 - ◇ O "grupo do **não**" — alunos que desejam apresentar argumentos defendendo que *já não há* preconceito racial no Brasil.
 - ◇ O "grupo dos **indecisos**" — alunos que preferem ouvir os argumentos dos dois grupos, antes de assumir uma posição.

- 2 Com a orientação do professor, realizem o debate:
 - ◇ Os alunos do "grupo do **sim**" apresentam seus argumentos durante um tempo definido e controlado pela turma e o professor. O grupo pode apoiar-se em notícias de jornal ou revista que comprovem a existência do preconceito, e pode também apresentar testemunhas: pessoas (colegas, amigos) que dêem um depoimento que comprove que ainda há preconceito racial no Brasil.

 - ◇ Os alunos do "grupo do **não**" apresentam seus argumentos durante o mesmo tempo concedido aos alunos do outro grupo. O grupo pode apoiar-se em notícias de jornal ou revista que sejam exemplos de que já não há preconceito racial no Brasil, e também pode apresentar testemunhas: pessoas (colegas, amigos) que dêem um depoimento que comprove que já não há preconceito racial no Brasil.

Após a exposição de cada grupo, os alunos do outro grupo têm o direito de fazer perguntas, pedir esclarecimentos, contra-argumentar.



ATENÇÃO!

Os alunos dos dois grupos devem:

- Pedir a palavra e esperar sua vez de falar.
- Expor seus argumentos com clareza e seriedade — não se trata de uma conversa, mas de um debate formal.
- Não repetir argumentos que já foram apresentados antes por um colega, a não ser que haja algo novo a ser acrescentado.
- Pedir esclarecimentos respeitosamente e sem agressividade.
- Ouvir com atenção e respeito os argumentos dos colegas.

3. Verifiquem o resultado do debate.

Para isso, os alunos que ouviram os argumentos dos dois grupos declaram o efeito da argumentação: quem foi convencido de que ainda há preconceito racial no Brasil? Quem foi convencido de que já não há preconceito racial no Brasil?

4. Com a orientação do professor, avaliem o desenvolvimento e a conclusão do debate:

- a. A troca de argumentos ajudou ou não a aprofundar a reflexão sobre o tema?
- b. O debate se desenvolveu de acordo com as regras propostas?

ANEXO 2

Trânsito mata 50 jovens por mês no Rio



FAMILIARES CHORAM A MORTE DE UMA DAS VÍTIMAS DO ACIDENTE NA LAGOA

A morte de cinco jovens recentemente, em acidente de carro na Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro, chamou a atenção para uma estatística triste. De acordo com o Corpo de Bombeiros, 50 rapazes e

moças com idades entre 13 e 29 anos morrem toda mês em desastres automobilísticos. O número representa 40% do total de vítimas de acidentes que em 2005, chegou a 600.

PÁG. 14

~~NOME~~
PROFESSORA: VÉZIO GAS

Trânsito mata 50 jovens por mês no Rio

A morte de cinco jovens recentemente, em acidente de carro na Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro, chamou a atenção para uma estatística triste. De acordo com o Corpo de Bombeiros, 50 rapazes e moças com idades entre 13 e 29 anos morrem toda mês em desastres automobilísticos. O número representa 40% do total de vítimas de acidentes que em 2005, chegou a 600.

Funções da membrana

NOME

Membrana é pertencente ao sistema de membranas, que envolve a célula. É o que dá o contorno, ou seja, define as fronteiras da célula. Também atua na comunicação com o meio externo e que separa o conteúdo interno da célula do meio externo.

Uma das funções da membrana é controlar a entrada e saída de substâncias. Ela atua como uma barreira seletiva, permitindo a passagem de algumas substâncias e impedindo a passagem de outras. Isso é feito através de proteínas e lipídios que compõem a membrana. Além disso, a membrana também atua na comunicação entre as células.

Pautando meio am

Trajétoria de jornalista revela desafios da cobe

Fabrizio Machado
Escritor de Comunicação Social da UFPA

Uma semana no frio da Austrália e outra no calor de um incêndio na Amazônia. Duas situações tão diferentes, num só objetivo: conhecer diferentes realidades e trazê-las para o leitor. Esse é o trabalho do jornalista Gustavo Werneck e de tantos outros jornalistas que trabalham com o tema do meio ambiente. Para conhecer um pouco mais desse universo, os estudantes de Comunicação Social da UFPA, que produzem este jornal, organizaram um bate-papo com o jornalista. Dessa vez respondendo e não perguntando, Gustavo Werneck mostrou que cobrir meio ambiente é um mundo de muitas possibilidades,

mas isso já evoluiu. Para Gustavo, o que define cobrir meio ambiente é a forma de olhar para os assuntos.

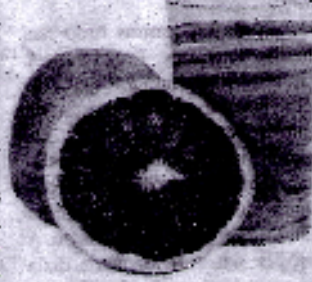
Nesse trabalho, escutar todos os envolvidos e ter humildade é fundamental. Quando perguntado sobre sua rotina e preparação para fazer as matérias, Gustavo ressaltou a importância de escutar a população local: "o mais próximo que você pode estar da verdade é ter a oportunidade de ir ao lugar, ver a notícia acontecendo. O jornalista não sabe de nada, ele vai atrás das pessoas que sabem", completa.

É bom lembrar que viagem não significa passeio. "É praticamente impossível deixar de me envolver emocionalmente nas questões", conta o repórter. Dentre as suas andanças,

Suco de fruta contra o mal de Alzheimer

Pesquisadores americanos e japoneses descobriram mais um benefício que a ingestão de frutas e vegetais pode causar. Relações frequentes com esses alimentos podem reduzir em até 70% a probabilidade de se contrair o mal de Alzheimer.

Essas descobertas foram feitas em um estudo realizado com mais de 10 mil pessoas ao longo de dez anos. Aquelas que tomaram suco de frutas ou de outros vegetais pelo menos três vezes por semana tiveram 70% menos chances de desenvolver a doença do que aquelas que não fizeram isso apenas uma vez. Essa conclusão reforça a tese de que substâncias antio-



xidantes presentes nesse tipo de alimento evitam a acumulação, no cérebro, de proteínas que estão ligadas ao mal de Alzheimer.

As frutas e os vegetais podem ainda reduzir o risco da doença, mantendo sob controle a pressão sanguínea. Já que o mal também está ligado à dificuldade de circulação do sangue pelo cérebro. A obesidade, a hipertensão e um alto nível de colesterol aumentam as probabilidades de o indivíduo sofrer de demência.

Uma vez identificada a chance de desenvolver a doença, os pacientes podem ser aconselhados a mudar seu estilo de vida, ou podem ser medicados com drogas para diminuir o peso ou a hipertensão.

Nome
Resposta

Uma suco de fruta contra o mal de Alzheimer

Esta reportagem fala sobre como as frutas e os vegetais podem trazer um benefício que a ingestão de vários tipos de frutas e vegetais pode causar, reduzindo como esses alimentos que podem reduzir em até 70% a probabilidade de se contrair o mal de Alzheimer.

Uma vez por identificada as chances de desenvolver a doença entre os pacientes podem ser aconselhados a mudar seu estilo de vida, ou podem ser medicados com drogas para diminuir o peso.

NOME
PROFESSORA FERNANDA

22/09/06

Creche São Judas terá consultório médico

Uma novidade virá alegria dos moradores do Jardim Canadá, agora a creche São Judas terá uma clínica médica, atendendo até 15 pessoas, o dia de consulta é as quintas-feiras.

Mesmo com a derrota nas urnas, o presidente da creche, o soldado Flávio Almeida, continua realizando seu trabalho social, sempre buscando o bem da comunidade.

Outra iniciativa da creche, com o apoio de voluntários é o curso de cuidar de idosos, também administrado pela Dra. Ranice, que prepara pessoas para uma profissão que será o futuro de nosso país.

Flávio Almeida sempre faz questão de mostrar que todas as ações são em busca de uma vida melhor para os moradores da região, dando apoio às mães que trabalham e formando crianças felizes e saudáveis, os futuros cidadãos de amanhã.

Segundo a polícia, acidente ambiental pode ter sido provocado por duas crianças e uma adolescente

PORCOS E PEIXES MORTOS



Animals apareceram mortos anteriormente

Um acidente ambiental pôde ter sido cometido na Fazenda Arizônia, zona rural da cidade de Domingos das Orelhas, a 290 km de Belo Horizonte, na região Centro-Oeste de Minas, causando morte de 20 porcos, vários peixes e destruiu alguns melões e abacates e um corgo-morçôpis para uso. De acordo com a PM, o acidente teria sido causado por duas crianças de 8 e 11 anos e uma adolescente de 13. Os animais aparentemente morreram na manhã de sexta-feira.

Segundo o sargento Walmir Sousa Frazão de Albuquerque, as crianças teriam pegado um frasco de fertilizante orgânico usado no com-

bate de pragas em plantações de café e o despejado na lavagem e no abacate no momento da alimentação dos porcos. As crianças choravam e voltaram a agrotóxicos para os aquedutos que tiveram a água bombeada e uma grande quantidade de peixes filipinos e traças.

O policial informou que a propriedade da fazenda Arizônia está revoltada. Além disso, informou que, por duas vezes, foram realizadas buscas na região próxima à casa das crianças, mas elas ainda não foram encontradas. Ele se compromete a avisar a polícia, caso elas fugirem para uma mata próxima.

Um acidente ambiental, na noite de quinta-feira, na fazenda Arizônia, provocou a morte de vinte porcos, e alguns peixes, e deixou a água de dois açudes e um colégio irrigação de UBE.

Segundo o sargento Walmir de Souza Frazão de Albuquerque, as crianças teriam pegado um frasco de fertilizante orgânico usado no com-

NDME

TRANSFORMAÇÃO

NOME

PROFESSOR

11

"Estudante agrediu diretora de escola"

A diretora da Escola Municipal Bala Horizonte foi agredida por um estudante. Emocionada, ela levou o filho a um departamento.

Três dias depois, o diretor, foi atingido no pé por um objeto por um estudante do 8º ano e o rapaz saiu através do lado de dentro.

O rapaz foi encaminhado à delegacia na companhia de mãe e logo foi liberado.

Outro aluno Bruno B... também quer ir para a escola para estudar.

com melhora



Produção de texto

NOME _____

PROFESSOR: FRANCISCA

Adolescente vai para escola e é baleado

Um adolescente é encontrado agonizando próximo ao colega que estava pelo quintal quando salvou suas ligadas da Igreja de Maria.

Adolescente vai para escola e é baleado

A polícia tenta desvendar o mistério sobre uma cena de homicídio que vitimou um rapaz de 16 anos, enterrado em Justinópolis (Itabira das Minas). O adolescente T.A.F.R. tinha saído para ir à escola, acordem à noite, e desapareceu. O irmão dele usará, ele foi encontrado com um tiro na cabeça, atraindo próximo ao

colégio que passa pela rua Herminda Silva, nos fundos da favela da Mina. Ao lado do corpo, a polícia encontrou o material escolar do rapaz. Até o início da noite do crime T.A. permanecia internado em estado gravíssimo no HPS. O pai do menor não sabe informar à polícia o que teria motivado o crime.

Ele foi baleado com uma bala na cabeça e ficou ainda mais doente que antes, mas não sabe quem matou ele. Ele estava com o pai dele em casa quando comecei a ir para a escola. Quando os policiais chegaram, os materiais escolares estavam lá. Não sei se ele que eu tinha dele e que estava baleado em estado gravíssimo morto.

É que por isso os dois chegaram com uma bala na cabeça que o irmão dele tinha uma arma que mandou para os alunos, mas não tem nada a ver com a situação, mas não sei de quem é. Não sei que os policiais pegaram dele. Não sei se ele estava na escola quando foi baleado. Não sei se ele morreu. Não sei se ele estava na escola quando foi baleado. Não sei se ele morreu. Não sei se ele estava na escola quando foi baleado. Não sei se ele morreu.



VOLUME

19 05 06

PROFESSOR DE LINGUAGEM

ACIDENTES COM ÔNIBUS

SANTA MARIA DO ITAIPAVA



Três mortos e 52 feridos

Dois acidentes com ônibus no Paraná, no tempo de chuva, deixaram três pessoas mortas e 52 feridas. No mais grave, em São Carlos, a cerca de 160 quilômetros ao sul de Curitiba, no Centro Oeste do estado, momentos depois de sair do ônibus Adalberto Clavetta, o passageiro Antônio Tavares Souza e uma criança que ainda não tinha sido liberada da outra passageira se moviam internamente com este de quem não se deu conta. No momento, o motorista perdeu o controle do carro na BR-235, durante a madrugada. O veículo saiu da estrada e ficou com o eixo da dianteira amarrado com a cabine sobre a estrada. O acidente aconteceu com cerca de 50 quilômetros do fim da BR-116, a 11. Um ônibus de retorno que ia de São Carlos para São Paulo (SP), também saiu da pista e acabou tombando no acostamento lateral.

Esses acidentes com ônibus, no Paraná, deixaram três pessoas mortas e 52 feridas.

Hoje em dia não muito quando os números de acidentes no Brasil, a maioria deles, são causados por bebidas alcoólicas e outros, não pelo fato de motoristas perderem o controle do veículo e acabar batendo em outros carros e matando ou ferindo

de motoristas, passageiros.

Acho que para evitar tantos acidentes os motoristas devem consumir poucas bebidas alcoólicas quando forem dirigir e prestarem mais atenção quando estiverem dirigindo.

19/05/06

Redação

Polícia prende quatro rapazes acusados de movimentar o tráfico na Vila Real

ESCONDIDOS EMBAIXO DA CAMA



Andréa Silva

Quatro rapazes foram detidos ontem à tarde na favela Vila Real, no bairro São Francisco, região Noroeste de Belo Horizonte, durante investigação realizada por integrantes do Batalhão de Rondas Táticas Metropolitanas (Rotam). Os policiais se deslocaram para o aglomerado por volta das 14h, depois de receberem denúncias de que um grupo de jovens, todos moradores do bairro, estaria movimentando um intenso tráfico de drogas no local.

Leonardo Alves Vi-

tor, de 20 anos, e os adolescentes A.A.O., de 17, T.H.F.S, de 15, M.V.M., de 16, foram encontrados escondi-

dos dentro de uma barracão de dois cômodos. "Durante as buscas, surpreendemos os quatro rapazes debaixo de uma

CONDUZIDOS

No quintal do barracão os policiais apreenderam um revólver calibre 38, com seis cartuchos intactos, além de um colete à prova de balas de uma empresa de segurança. 69 pedras de crack e R\$ 105 em dinheiro. Leonardo Victor, que já foi preso por tráfico de drogas e os três menores foram conduzidos para a Divisão de Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescente (Dopcad).

Testemunhas teriam acusado o grupo de ter matado uma pessoa à tiros no local, há cerca de uma semana

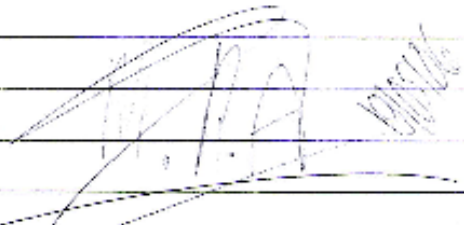
PROFESSORA: FÉZ GALUS

Um grupo de jovens foram presos embaixo de uma cama e são movimentadores do tráfico de drogas. Eles estavam em uma barracão e foram presos durante uma investigação da polícia militar e foram em cartuchos.

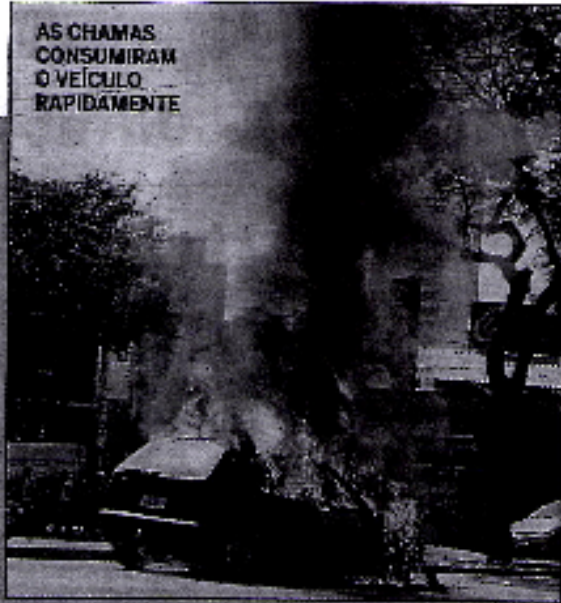
libra

19/05/06

um navalho e drogas. A polícia
 do nosso país está procurando
 fazer mais leituras, para
 encontrar essas pessoas,
 invertebradas, que ficam apudan-
 -do o "controle" com as drogas,
 arringando, mas dialética
 e mentes, e estes jovens,
 adultos, belos e etc...
 tanto faz, digam também
 vergonha no caso e verem
 que aquilo além de prejudica-
 -los ainda prejudica quem
 não tem nada a ver com
 isso, e essas pessoas que
 são presas, tem que também
 vergonha para ver que com
 uma simples lâmina de
 maconha ou uma pedrinha
 pedrinha de crack, pode
 ser do um grande
 problema e acabar com
 a sua vida.


 MARCELO RODRIGUES DO AMARAL

AS CHAMAS
CONSUMIRAM
O VEÍCULO
RAPIDAMENTE



CARRO PEGA FOGO

Um carro foi consumido por um incêndio que se iniciou na esquina da Avenida Amazonas com Rua Araguaia, no Bairro São João Apóstolo, região Centro-Sul de São Paulo. Os bombeiros foram chamados, mas, quando chegaram, o fogo já havia destruído todo o Fiat Tempra de placa G13-6644. Parte da estrutura foi inutilizada, pois houve risco de explosão de um cilindro de gás no porta-malas do carro, o que causou congestionamento no local.

A motorista Maria Amâncio

Costa, técnica em contabilidade, conta que levou a mãe de 85 anos ao Hospital das Clínicas, quando viu fumaça saindo do capô do carro. Foi retirado do carro a mãe, seu filho de 16 anos e uma jovem de 23. Algumas pessoas que estavam na rua ajudaram e usaram um extintor de incêndio, mas não foi suficiente para conter o fogo, que se espalhou rapidamente por todo o carro. Amâncio reclama que o atendimento demorou mais de 40 minutos, o que agravou os estragos.

NOME
RESERVA - 117088

O K^A H^A H^A

O perigo pode estar
do teu lado...

... Quando um carro
foi completamente quei-
mado mas ainda tem
nos seus feridos, quanto
ao carro este não
existe mais.

De que adianta abocanar,
trancar, se nos lá dentro
dele sistemas coando
xixona, o combustível
a gás que seria uma
solução para um problema
neste acidente o fato
de ter um cilindro de
gás no porta-malas agravou
a situação pelo risco
de explosão.

Eles sempre chegam com carros bonitos, com
lâmpadas de última geração, e muita espetacularidade e massa
seguradora quando vai chegar?