

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JUCELMA CARDOSO CIPRIANO

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O GÊNERO
REPORTAGEM EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Cristina Di Palma Back

**CRICIÚMA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C577L Cipriano, Jucelma Cardoso.

Livros didáticos de língua portuguesa : o gênero reportagem em foco / Jucelma Cardoso Cipriano ; orientadora: Ângela Cristina Di Palma Back. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2013.
149 p : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2014.

1. Livros didáticos. 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Livros didáticos. 3. Linguística aplicada. 4. Letramento. I. Título.

CDD. 22ª ed. 371.32

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

JUCELMA CARDOSO CIPRIANO

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O GÊNERO
REPORTAGEM EM FOCO**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 30 de setembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ângela Cristina Di Palma Back - Doutora - (UNESC) -
Orientadora

Prof. Antonio Serafim Pereira - Pós-doutor - (UNESC)

Profa. Rosângela Hammes Rodrigues - Doutora (UFSC)

Aos meus pais, Ivan e Gerciléia,
meus primeiros professores.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto singelo de gratidão a todos que direta ou indiretamente participaram deste passo importante de minha formação. Portanto, agradeço a Deus, primeiramente, pelo dom da vida, pela força e infinita sabedoria.

Agradeço aos meus pais, Ivan e Gerciléia, que me ensinaram o valor dos estudos.

Ao meu irmão, Abílio, pelo companheirismo e amor.

Aos familiares e amigos pela compreensão das ausências.

Às amigas que sempre tiveram uma palavra de incentivo, não há espaço para nomear a todas, mas, um obrigada especial a Alice, Angelita, Anilse, Giovana, Haidée, Indiara, Jucilane, Márcia, Nair, Patrícia, Silvia (em memória), Sonita, Suelen e Zulmara.

Aos professores e funcionários da E.M.E.F. Tranquillo Pissetti por entenderem a relevância da formação continuada e por todo o apoio e carinho.

À minha orientadora, que me acompanha com muito esmero desde os tempos da graduação pela dedicação, paciência, confiança e, sobretudo, pelo aprendizado, serei sua eterna orientanda.

Aos professores membros da banca examinadora dessa dissertação de mestrado, Antônio Serafim Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues, pelas considerações pertinentes e pelas contribuições para a pesquisa.

Aos professores da minha vida escolar, do ensino fundamental (escola pública) ao mestrado por me fazerem acreditar que, embora difícil, era possível sonhar e lutar pelos meus sonhos.

À UNESC pela bolsa de estudo.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Bakhtin

RESUMO

A presente dissertação analisa, em livros didáticos de língua portuguesa, o tratamento didático dado ao gênero discursivo *reportagem*, percebendo se há diversidade quanto às práticas de linguagem associadas ao gênero em questão, que vão da fala à escrita, sob orientação de estudos linguísticos, principalmente da década de 80, ou centrados na língua-sistema. Para tanto, faz-se breve inserção histórica no ensino de língua portuguesa, no Brasil, bem como junto aos estudos da linguística, sobretudo os da aplicada, os quais deslocam o foco do estudo da gramática para o estudo da linguagem. Dado o exposto, optamos pela pesquisa bibliográfico-documental, selecionando duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, distribuídas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e que são utilizadas em escolas do extremo sul catarinense. Trata-se de coleções de língua portuguesa do 6º ao 9º ano, totalizando oito livros do ensino fundamental, que são: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), e “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009). A pesquisa foi realizada com base na abordagem histórico-cultural, conciliando discussões de Vygotsky (1991, 2001) e Bakhtin (1992, 2004), nessa perspectiva entendendo a linguagem como dialógica. Também, pela possibilidade do possível diálogo com a perspectiva aqui adotada, autores como Geraldi (1992, 1996, 2000), Britto (1997), Kleiman (1995), Razzini (2000), Rodrigues (2005), Rojo (2003, 2005) e Soares (2002) contribuíram para fundamentar este trabalho e, vez por outra, somamos à discussão os documentos educacionais: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que oferecem subsídios para a investigação e reflexão/análise dos dados. Os resultados obtidos apontam para o avanço quanto às propostas voltadas às práticas de linguagem. Ao final, sugerimos/debatemos alguns encaminhamentos para aquelas que, seguindo nosso entendimento, podem ser melhoradas com vistas à promoção do letramento e um ensino/docência da língua portuguesa de qualidade social.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Livros didáticos. Gênero Reportagem. Letramento.

ABSTRACT

This thesis analyzes in Portuguese language textbooks the didactic given to the news reporting speed genre, realizing if there is diversity in the language practices associated with the news reporting genre, ranging from speech to writing, under the guidance of linguistic studies, mainly from the 80s, or focused on the language system. Therefore, there is a brief historical insertion in the Portuguese language teaching in Brazil, as well as the linguistic studies, especially of the applied ones, which shift the focus from the grammar study to the language study. Thus, we chose the documental bibliographic research, by selecting two Portuguese textbooks collections distributed by the Textbook National Plan (PNLD). These books are used in schools in the southern of Santa Catarina state. These are collections of Portuguese language from the 6th to 9th grade, totaling eight books from the middle school, which are: "Portuguese : A Proposal for Literacy " by Magda Soares (2002) e "Portuguese: the word ArT "by Gabriela Rodella de Oliveira , Flávio Rodrigues Nigro and João Rocha Campos (2009). The research was performed based on cultural-historical approach combining discussions by Vygotsky (1991 , 2001) and Bakhtin (1992, 2004), this perspective understanding language as dialogical. Also the possibility of possible dialogue with the perspective adopted here, as authors are Geraldi (1996, 1997, 2006), Britto (1997), Kleiman (1995), Razzini (2000), Rodrigues (2005), Rojo (2003, 2005), Soares (2002) help to support this work and, occasionally, will add to the discussion educational documents: National Curriculum (1998) and Curriculum Proposal of Santa Catarina (1998), in order to offer subsidies for research and reflection/analysis of the data. The obtained results point to the progress on the proposals aimed at language practices, and we even suggested/discussed some referrals, as much as possible, to those that can be improved with the objective of literacy promoting social quality through Portuguese language learning/teaching.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Textbooks. News Reporting Genre. Literacy.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Amostra de gêneros da esfera jornalística da C1	655
Quadro 2 – Amostra de gêneros da esfera jornalística da C2	655
Tópico 1 – Práticas de Linguagem	68
Tópico1.1- Procedimentos de Leitura.....	70
Tópico 1.2– Procedimentos de Escrita.....	71
Tópico 1.3– Procedimentos para Escuta	72
Tópico 1.4 – Procedimentos para Fala	73
Tópico 1.5 – Procedimentos para Prática de Análise Linguística ..	73
Tópico 1 – Práticas de Linguagem – C1	125
Tópico 1 – Práticas de Linguagem – C2	125
Tópico1.1- Procedimentos de Leitura – C1.....	127
Tópico1.1- Procedimentos de Leitura – C2.....	129
Tópico 1.2– Procedimentos de Escrita – C1.....	131
Tópico 1.2– Procedimentos de Escrita – C2.....	132
Tópico 1.3– Procedimentos para Escuta – C1.....	134
Tópico 1.3– Procedimentos para Escuta – C2.....	134
Tópico 1.4 – Procedimentos para Fala – C1.....	135
Tópico 1.4 – Procedimentos para Fala – C2.....	135
Tópico 1.5 – Procedimentos para Prática de Análise Linguística – C1.....	137
Tópico 1.5 – Procedimentos para Prática de Análise Linguística – C2.....	137

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONCEPÇÕES E HISTORICIDADE – DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA AO GÊNERO REPORTAGEM	26
2.1 LÍNGUA PORTUGUESA – A DISCIPLINA	28
2.1.1 As Inquietações	37
2.1.2 Práticas de Linguagem.....	39
2.1.3 Letramento.....	46
2.1.4 Os gêneros do discurso.....	51
2.1.4.1 Gênero <i>reportagem</i> em foco	53
2.2 LIVRO DIDÁTICO - UM BREVE HISTÓRICO	55
3 PERCURSO METODOLÓGICO	61
4 TECENDO UMA ANÁLISE	75
4.1 C1 – COLEÇÃO "PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO"	77
4.2 C2 – COLEÇÃO “PORTUGUÊS: A ARTE DA PALAVRA” ...	106
4.3 C1 E C2 – AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NAS COLEÇÕES	125
5 CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIAS	144

1 INTRODUÇÃO

A trajetória enquanto professora nas escolas de Educação Básica proporciona vivências ou que nos torna parte do sistema como sujeitos passivos ou, pela necessidade de transformação de uma realidade que desacomoda em algumas situações, torna-nos sujeitos ativos, fazendo-nos caminhar em direção a uma formação contínua que favoreça ao ‘fazer’ pedagógico e às reflexões que pairam sobre ele.

Consoante a isso, a necessidade de busca constante de formação continuada para consolidar a formação inicial se deu de maneira natural, como uma prática inerente à profissão de professor. Ressalta-se que a formação inicial se deu junto ao curso de Letras de uma instituição comunitária que neste ano de 2013 completa 45 anos. Nesse espaço, a interação com a pesquisa, como bolsista de Iniciação Científica, já se fazia sentir de modo qualitativo enquanto desencadeadora de reflexões que provocavam, de uma ou de outra maneira, conhecimentos, ora constituídos em razão de práticas empíricas ora em razão de elaborações teóricas.

O contato com essas realidades com as quais passamos a interagir no cotidiano da escola, contexto de trabalho operacional e intelectual, constrói visões de mundo que constituem nossas empirias. As vivências que decorrem de um sujeito ativo, que não se acomoda com o mesmo estado de coisas, impulsionam o pesquisador a estudar, a avançar em sua formação, portanto, vislumbrando responder a questões que o cercam, sobretudo nos espaços escolares. É justamente por vivenciar o ambiente escolar, que o contexto da pesquisa elege esse universo, por acreditar que se pode proporcionar uma educação de qualidade¹.

Com base nesse contexto de empiria por força das práticas escolares aí instauradas, esta dissertação almeja investigar o tratamento didático dado ao gênero *reportagem*, partindo da indagação constante se a teoria estudada na universidade já estava transformando de alguma maneira as práticas na escola e se constituem com alguma efetividade. Para tanto, olhar para os livros didáticos (LDs²) passou a ser uma opção

¹ A palavra qualidade que deve, necessariamente, remeter a uma “qualidade social”, é utilizada com intuito de reforçar a luta por uma educação pública que leve o estudante a sua emancipação, fazendo dele um ser crítico, mas também construtivo de uma nova realidade que não seja tão marcada pelas desigualdades sociais.

² Utilizaremos essa sigla com frequência para nos referirmos ao(s) livro(s) didático(s).

mais objetiva para compreender em que medida poderíamos responder a essa indagação; daí pesquisar as práticas de linguagem que se apresentam nessa plataforma (LD); são elas atividades que levam à promoção do letramento ou ainda se encontram na configuração de um trabalho pedagógico centrado na força da tradição da ‘língua-sistema’³ com regras a serem decoradas, colunas a serem completadas; enfim, em meio a esse estado de coisas, brevemente contextualizado, este trabalho se coloca. Conforme o exposto até aqui, faremos agora uma reflexão⁴ sobre o conhecimento e a relevância do professor procurá-lo ao longo de sua vida, para que assim alcancemos as melhorias na educação. O conhecimento, segundo Luckesi (1989, p.47-48):

[...] é o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e o retemos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver, e não, pura e simplesmente, como uma forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis para nossa vivência e convivência no e com o mundo.

Quando lemos a citação de Luckesi (1989), imediatamente podemos associá-la ao conhecimento proveniente do ensino da Língua Portuguesa, pois durante muito tempo e, ainda hoje, por parte de alguns profissionais, pensava-se o ensino como aquele em que o estudante⁵ tivesse que decorar todas as regras da gramática normativa, em exercícios isolados, descontextualizados sem qualquer propósito que fosse significativo. Imersos entre regras e exceções, nossos alunos criavam (e criam) aversão pela língua portuguesa enquanto disciplina, muito embora a usem com a maior naturalidade em seu dia a dia.

Por existirem essas discussões sobre o que é o conhecimento, o que é o ensino de Língua Portuguesa, é que percebemos maneiras diferentes de se pensar e agir sobre um “fazer” pedagógico, que

³ A língua-sistema neste trabalho é entendida como aquela isolada sem a visão dialógica e polifônica que emerge da língua-discurso, nos apropriaremos desse termo utilizado por Rodrigues (2005, p.157) em nosso trabalho.

⁴ Usamos essa palavra dentro da perspectiva da abordagem histórico-cultural proposta por Freitas (2010) com o sentido de ‘pensar sobre’, o que de certa forma colabora para o desenvolvimento do conhecimento.

⁵ Serão utilizadas como correlatas as palavras: estudante, aluno e educando.

proporcione aos estudantes compreender a língua, vislumbrando-a como parte inerente das relações sociais em que o estudante está inserido. Nesse sentido, compreendemos que o estudo da linguagem deve ser pautado em práticas de linguagem significativas que podem advir do trabalho com os gêneros discursivos.

Nessa perspectiva do que é conhecimento, sobretudo associado ao modo como entendemos o ensino de língua portuguesa, que pode propiciar aos estudantes, por meio das práticas sociais, um conhecimento significativo, percebemos que pesquisar/ questionar/ refletir é uma forma de o pensarmos como próximo de nossas vivências diárias e, portanto, faz-se necessário que ele seja dinâmico e inerente às práticas sociais. Com intuito também de compreendermos o modo pelo qual se dá (e se deu) o ensino de língua portuguesa, fizemos uma breve inserção junto à historicidade do ensino dessa disciplina a partir de alguns estudos linguísticos, principalmente da década de 1980⁶. Na oportunidade, indagávamos como eles (esses estudos) vêm se apresentando nos livros didáticos (que, em certa medida, por vezes se torna a principal ferramenta didática), já tão difundidos na educação pública brasileira, principalmente se questionando sobre as atividades propostas, se são práticas de linguagem que promovem o letramento ou são simplesmente atividades descontextualizadas, disfarçadas, por exemplo, de práticas de análises linguísticas.

Com base no exposto, tomamos como objeto de investigação o tratamento didático dado ao gênero *reportagem*⁷ contido em duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, a saber: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002) e “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009)⁸.

⁶ A relevância dos anos de 1980 será detalhada no capítulo 2 (dois), que aborda a efervescência de estudos sobre o ensino de língua portuguesa, para que ela pudesse passar por transformações, pois a crítica ao que até então se era ensinado se torna latente.

⁷ A opção pelo gênero *reportagem* se deu devido ao fato deste fazer parte de ambas as coleções, por ser um gênero que circula com facilidade e se encontra em escolas, bares, consultórios, etc., além disso, pode-se investigar o lugar dele no LD, verificando o tratamento didático dado ao conteúdo temático, estilo e estrutura (c.f. Bakhtin, 2000, p.279), por meio das práticas de linguagem sugeridas.

⁸ Doravante, respectivamente C1 e C2.

A opção por apenas um gênero discursivo⁹ se deu pelo fato de que poderíamos nos debruçar sobre o objeto de investigação de maneira qualitativa, fazendo uma análise detalhada, em uma espécie de amostragem acerca do modo como se têm mobilizado didaticamente os textos no LD, ou seja, vislumbrando seu tratamento didático na perspectiva do gênero do discurso.

A escolha pelas coleções de livros didáticos se deu pelo fato de ambas serem opções do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que faz a distribuição dos livros para as escolas públicas brasileiras e por serem coleções utilizadas nas escolas da região do extremo sul de Santa Catarina, localidade em que se realizou a pesquisa.

Destarte, o objetivo geral é investigar as elaborações didáticas apresentadas com foco no gênero *reportagem*, refletindo o ensino de língua portuguesa e os estudos linguísticos aplicados, nos sentido de mapear em que medida já estão contemplados no ensino, deixando de ser centrado na língua-sistema para ser focado nas práticas de linguagem que, entre outros objetos e unidades de ensino-aprendizagem, mobilizam os gêneros do discurso, ou se, por outro lado, as discussões ainda se mantêm no mundo das ideias da esfera acadêmica, não transparecendo e materializando-se em propostas didáticas apresentadas nos LDs.

As práticas de linguagem quando trabalhadas de maneira a favorecer o ensino-aprendizagem de língua portuguesa propiciam também ao estudante uma aproximação com um mundo, que, cada vez mais, exige letramentos diversos por parte de seus cidadãos, portanto, a dissertação se faz relevante ao passo que possibilita esta reflexão junto ao LD, que faz parte da vida de professores e alunos. Para alcançarmos o objetivo geral, necessitamos dos específicos, que se enquadram no estudo histórico da língua portuguesa, entrelaçando as contribuições dos anos 80, principalmente da linguística aplicada, para então, perceber como as práticas de linguagem estão se materializando ou não nos LDs de forma significativa ou descontextualizada.

A seguir, apresentamos os objetivos específicos estabelecidos para o presente trabalho, foram eles:

- Investigar a história do ensino de língua portuguesa no Brasil com vistas a compreender como chegamos e onde chegamos;

⁹ Para este trabalho, fizemos a opção pela terminologia “Gêneros Discursivos”, entretanto, utilizamos algumas citações com a terminologia “Gêneros Textuais”, sabemos das discussões referentes ao assunto, porém não adentraremos. Em Rojo (2005, p.185), no capítulo 2, encontra-se a visão utilizada na dissertação.

- Evidenciar em que medida as contribuições dos estudos linguísticos, sobretudo os aplicados, já se fazem sentir enquanto contribuições nos aos LDs; e
- Analisar as práticas de linguagem propostas nos LDs da C1 e C2, a partir do gênero *reportagem*;

Com base nos objetivos levantados, e por fazermos parte de um Mestrado em Educação, que dá ênfase à reflexão e produção crítica do conhecimento, optamos pela abordagem histórico-cultural, como embasamento teórico vislumbrando o caminho metodológico que iríamos percorrer, percebendo-a como relevante para o desenvolvimento das ciências humanas e, por assim dizer, sua contribuição para o estudo no que concerne ao ensino de língua portuguesa. Conforme (FREITAS, 2010, p.8):

Em uma abordagem histórico-cultural, o intuito da pesquisa qualitativa é a compreensão dos sentidos que são construídos e compartilhados por indivíduos socialmente relacionados. Por isso, embora nos ocupemos de diferentes objetos de investigação, nos empenhamos todos na produção e na partilha dos sentidos que deles emergem.

Em conformidade com a abordagem histórico-cultural, também nos preocupamos com um método, que desse conta de observar o ensino de língua portuguesa, verificando se está pautado em práticas significativas, que favoreçam ao estudante sua relação com o mundo. Nesse caminho, a visão de método proposto por Vygotsky (1991, p. 74), parece-nos ir ao encontro de nossos anseios:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

O rigor metodológico deve permear toda uma pesquisa, porém não podemos isolar a linguagem, como se fosse sem vida, imóvel, temos que compreender as características sociológicas que a ligam às variadas esferas de atividade como sendo um elemento facilitador para o seu desenvolvimento e sua compreensão. Nesse percurso, é importante

pensarmos no ato da pesquisa a partir de Bakhtin (1997, p. 354), que coloca em discussão o ato dialógico como central no processo da pesquisa para as ciências humanas; segundo o autor:

No exame de seu histórico, qualquer problema científico (quer seja tratado de modo autônomo, quer faça parte de um conjunto de pesquisas sobre o problema em questão) enseja uma confrontação dialógica (de enunciados, de opiniões, de pontos de vista) entre os enunciados de cientistas que podem nada saber uns dos outros, e nada podiam saber uns dos outros. O problema comum provocou uma relação dialógica.

Voltados para a abordagem histórico-cultural, a metodologia utilizada perscruta o contexto do ensino e aprendizagem da linguagem na escola de modo a confrontar e examinar o objeto de estudo (tratamento didático dado ao gênero *reportagem*), junto aos LDs, entendendo o ensino de língua portuguesa como dialético:

Enquanto instrumento de análise, enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como crítica, crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões do mundo, crítica de dogmas e preconceitos. (GADOTTI, 2001, p.40)

A visão dialética destacada, enquanto mecanismo de pesquisa, subsidia a percepção quanto à diversidade de sentidos presentes na linguagem em função do contexto sócio-histórico em que se manifesta; haja vista que, “o sentido de uma palavra é inconstante, pois, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido” (VYGOTSKY, 2001, p.463). Observando a amplitude de sentidos que a linguagem proporciona, desejávamos analisar as práticas de linguagem e seus encaminhamentos, investigando se a vivacidade da língua que cria e recria sentidos nas interações humanas estão sendo contempladas nas propostas dos LDs.

Constatando a importância de se conhecer o contexto e entendendo o gênero *reportagem* como um gênero originalmente da esfera jornalística, pertencente à mídia, apropriamo-nos da afirmação de Lopes-Rossi (1998, p.06), segundo a qual:

A reportagem é a cobertura detalhada e aprofundada de fatos recentes e de grande repercussão ou de temas que o repórter procura desdobrar em seus aspectos mais importantes. Difere da notícia em conteúdo, extensão e profundidade. É sempre baseada em fontes – especialistas no assunto, pessoas envolvidas no fato, material de arquivo consultado pelo repórter, pesquisa – e a qualidade das fontes confere credibilidade à matéria jornalística. No jornal, a reportagem longa é dividida em textos auxiliares, também chamados de retrancas, cada um com um título próprio.

A partir do posto pela autora, fizemos um imbricamento do seu papel enquanto gênero da esfera do jornalismo e que está no LD chegando ao universo escolar fora de seu suporte de origem. Tal análise possibilita pensar a respeito da função social do gênero *reportagem* contribuindo para um trabalho significativo de reflexões sejam elas linguísticas, extralinguísticas de natureza sócio-histórico-culturais.

Dado o problema apresentado para esta investigação, fizemos um levantamento de quatro estudos, dentre os vários, que nos antecederam, com o propósito de mapeá-los, cotejando objetivo, tratamento metodológico, bem como resultados obtidos a partir de suas pesquisas. Entre eles, há Pereira (2010), com o trabalho “Leitura de reportagem: subsídios para atividades no ensino fundamental”, no qual a autora pesquisou a leitura de *reportagem* como gênero que contribui para a formação do leitor proficiente. Para ela, “A necessidade de investigar tal assunto surgiu da constatação tanto da dificuldade que os alunos demonstram ao realizarem atividades de leitura de textos diversos, quanto da carência de material didático que indique procedimentos adequados [...]” (PEREIRA, 2010, p.5). O objetivo era investigar os procedimentos relevantes à prática de leitura de *reportagem* em sala de aula. A opção por esse gênero foi feita com base em documentos como os PCN e a Proposta Curricular de Minas Gerais, que apresentam em suas propostas de trabalho este gênero discursivo: “os PCN (BRASIL, 1998, p. 54) sugerem, dentre os gêneros indicados como referência básica a um trabalho de linguagem, a reportagem”. O documento menciona que tal indicação se justifica por se considerar o domínio desse gênero fundamental à efetiva participação social (PEREIRA, 2010, p.13). E ratifica citando o segundo documento educacional “O documento (MINAS GERAIS, [2007?]) cita ainda o

gênero reportagem como um texto que deve ser utilizado no trabalho escolar” (PEREIRA, op. cit.). Ainda para a autora:

a formação de leitor proficiente ocorre ao longo de um processo no qual o aluno deve ter oportunidade de conhecer inúmeros gêneros discursivos, das mais variadas esferas sociais. Um desses pode ser a reportagem, que foi escolhida nesta pesquisa por abordar temáticas atuais, capazes de motivar os alunos à leitura, proporcionar discussões acerca de temas relevantes à vida dos adolescentes, ser um gênero de fácil acesso tanto para alunos quanto para professores (...) (PEREIRA, 2010, p.14).

A partir da escolha pelo gênero *reportagem*, a autora utilizou como documentos norteadores da pesquisa, os já citados, diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais, investigando nelas as práticas de leitura propostas e procurando aplicá-las a partir do trabalho com o gênero *reportagem*, que é sugerido por tais documentos. O *corpus* de análise de Pereira (2010) é formado por cinco *reportagens* veiculadas em revistas e jornais, que foram trabalhadas com base nos conceitos bakhtinianos de gênero do discurso e da concepção sociocognitiva ou sociointerativa sobre a aplicação das sequências didáticas e informações sobre o gênero *reportagem* da área da Comunicação Social.

Como embasamento teórico, consideraram-se, principalmente, as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – e da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais – CBC¹⁰ –, os conceitos bakhtinianos de linguagem e de gênero discursivo, a concepção sociocognitiva ou sociointerativa de leitura, as propostas de sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004), as sugestões de procedimentos de leitura feitas por Lopes-Rossi (2008), Matrizes de Referência de importantes programas de avaliação externa de escolas de nosso país e estudos da área de Comunicação Social. (PEREIRA, 2010, p.111)

¹⁰ Conteúdo básico comum.

A partir do *corpus* de análise selecionado, e com base no embasamento teórico proposto, a autora tinha como objetivos específicos “1) analisar um *corpus* de cinco reportagens veiculadas em revistas e jornais para identificar os elementos e as informações das reportagens que podem ser explorados para uma leitura proficiente em salas de aulas do 8º e 9º anos do ensino fundamental; e 2) exemplificar a aplicação de procedimentos de leitura do gênero discursivo reportagem, utilizando esse *corpus*” (PEREIRA, 2010, p.13)

Para alcançar os seus objetivos, a autora realizou um estudo dirigido apresentando práticas de leitura possíveis, por meio da sequência didática, com o trabalho sobre *reportagem*. Entretanto, não foi aplicado aos alunos, mas, por acreditar que tais orientações vão ao encontro dos documentos educacionais de Minas Gerais, acredita que o estudo do gênero *reportagem* “oferece subsídios a um trabalho em sala de aula que seja baseado em procedimentos de leitura e que vise a formar leitores proficientes” (PEREIRA, 2010, p.5). Ainda, a autora enfatiza a viabilidade de aplicação das práticas propostas e sugere uma pesquisa-ação:

Parece interessante o desenvolvimento de uma pesquisa-ação voltada ao acompanhamento de um trabalho com leitura em sala de aula considerando o referencial teórico desta pesquisa e as atividades aqui propostas. Fica como sugestão para um futuro trabalho. (PEREIRA 2010, p.112)

O trabalho de Pereira (2010) vem favorecer este no que tange à questão da prática de linguagem “leitura”, uma das quais por nós investigada. Outro fato é que a autora concebe o gênero discursivo dentro de uma perspectiva bakhtiniana, o que vem ao encontro da conciliação teórica nossa. A questão de propor outros materiais como jornais e revistas para serem trabalhados em sala de aula contribui para a reflexão do trabalho com gêneros do discurso em seu suporte de origem e os resultados que se podem ter a partir dessa experiência. Tal reflexão também favorece para que o professor perceba a importância de ser o autor de sua aula, pois o LD é um dos muitos instrumentos pedagógicos da prática docente. Pereira (2010, p.5), inclusive, fala sobre a escassez de materiais no livro didático, sendo esse um dos motivadores a pesquisar o gênero *reportagem* em seu suporte original, contribuindo para a prática docente e desenvolvimento de um leitor proficiente.

Em um segundo momento, encontramos a dissertação de Gaydeczka (2006), intitulada “Leitura de reportagem: atividades para aulas de língua portuguesa”. Esse trabalho, como o anterior, focaliza o estudo da *reportagem*, tendo como objetivo oferecer caminhos ao professor para um trabalho de leitura. Seu objetivo era:

[...] caracterizar e analisar um *corpus* de quatro reportagens impressas sobre tema relativo à ciência, (saúde e ambiente) veiculadas por revistas, e indicar alguns procedimentos de leitura úteis para o desenvolvimento de projetos de leitura do gênero discursivo reportagem (GAYDECZKA, 2006, p.5).

Para tanto, a autora, metodologicamente, selecionou *reportagens* com temas sobre saúde e ambiente em revistas diversas como *Época*, *Veja* etc. Dentro do tratamento didático sugerido observou que “elementos das *reportagens* verbais e não-verbais [sic], estabelecem uma relação muito forte de informatividade, pois as cores, gráficos, boxes, infográficos e tipografia fazem parte do texto, constituindo uso abundante de recursos multimodais” (GAYDECZKA, 2006, p.5).

Dentre os elementos constitutivos de uma *reportagem*, Gaydeczka (op. cit.) discute o quanto o título e o *lead*¹¹ corroboram para o entendimento do gênero *reportagem*, fazendo com que haja uma leitura prévia do que será abordado, pois o jornalista tenta aproximar o leitor da divulgação científica, uma vez que as *reportagens* analisadas por ela são da área da ciência. Em suas considerações, a autora almeja “com essa pesquisa que o professor tenha subsídios para desenvolver projetos de leitura de outras reportagens impressas” (GAYDECZKA, 2006, p.85).

Como foi visto, em Gaydeczka (2006), a sua investigação delimita o tema das *reportagens* e se atenta a investigar como os recursos, que chama de verbais e não-verbais [sic], favorecem a prática da leitura, promovendo a compreensão do gênero *reportagem*. Considera, então, que se o professor trabalhar com *reportagens* em seu suporte de origem, a partir de projetos de leitura, que propiciem a reflexão de que todos os elementos, desde o tamanho da letra a foto,

¹¹ É a primeira parte, que traz a informação básica sobre a reportagem, geralmente vem em destaque, tendo como objetivo prender a atenção do leitor.

poderiam favorecer a prática da leitura e, com isso, obter resultados exitosos.

Sobre o estudo da autora, chamou-nos a atenção os elementos destacados por ela, que contribuem para as práticas de leitura que se fez dos diversos recursos utilizados pelo jornalista, tais como: imagens, modelos de letras, estrutura, título e *lead*, para a divulgação de uma dada *reportagem*. Esse olhar sobre esse conjunto de elementos que gravitam em torno da *reportagem*, bem como a reflexão sobre a estrutura de uma *reportagem*, favoreceu a busca e análise no LD, suporte das *reportagens* que investigamos.

Neste percurso investigativo, encontramos o trabalho de Carvalho (2010), tendo como título “Análise de materiais didáticos na perspectiva da educação linguística”, que tem como hipótese se o professor de Educação Básica utiliza o livro didático como principal ferramenta.

A metodologia utilizada pelo autor foi selecionar cinco títulos de oitavas séries/nonos anos do ensino fundamental, pertencentes ao PNLD que tinham em suas resenhas como pontos fortes a leitura e produção textual, a fim de verificar as concepções teóricas que permeiam tais materiais além de analisar a adequação para o ensino da língua à luz da educação linguística, pois o objetivo geral era “verificar se esses livros, já analisados pelo PNLD, bem indicados pelo programa e adotados pelas escolas, contemplam a proposta de ensino da EL¹², ou seja, se propõem atividades que desenvolvam a competência comunicativa dos aprendentes” (CARVALHO, 2010, p.5). Os recortes feitos para análise foram:

[...] o primeiro é a organização da obra; o segundo, o prefácio, em que os autores expõem as concepções que subsidiaram a elaboração do material. O terceiro refere-se à leitura, compreensão e interpretação dos textos, em que analisamos as questões sobre os textos a fim de constatarmos a adequação aos pressupostos teóricos da EL; e o último sobre a produção de textos, em que analisamos as atividades voltadas ao ensino da escrita. (CARVALHO, 2010, p.55)

A partir das categorias de análise que nortearam o trabalho do autor supracitado, os resultados de Carvalho (2010, p. 113)

¹² O autor chama de EL (educação linguística).

evidenciaram que a maioria dos livros trazem atividades que desenvolvem a competência comunicativa, entretanto percebeu pouca articulação entre leitura, escrita e léxico-gramatical, “algumas questões gramaticais e lexicais são contempladas, mas de forma reduzida e não sistemática. Além disso, seu estudo é feito de forma descontextualizada”.

No que tange ao trabalho de Carvalho (2010), encontramos aproximação com o nosso, no sentido de o autor pesquisar no LD, a leitura e a produção textual, práticas de linguagem, proporcionando, assim, subsídios para a análise que fizemos, uma vez que investigamos o tratamento didático dado às práticas de linguagem.

O segundo recorte, pesquisar no prefácio a concepção teórica que permeia as obras e contrastá-las com a educação linguística e as práticas sugeridas, também nos pareceu relevante, pois refletimos sobre os estudos que lutam/lutaram por melhorias no ensino de Língua Portuguesa e como esses estudos estão ou não se configurando nos LDs, que, segundo o autor, ainda são problemáticos, principalmente no que diz respeito a atividades que conciliem a gramática e o léxico, como parte inerente de um gênero do discurso e não como algo isolado do uso efetivo que fizemos da língua no dia a dia, conforme comprovou o autor “O texto, quando utilizado na seção de gramática, é apenas pretexto para exemplificar conceitos da gramática normativa” (CARVALHO, 2010, p.113).

Por fim, em Miranda e Santos (2010), o trabalho “O gênero jornalístico e o ensino: reflexões sobre reportagem na mídia impressa e no livro didático” foi de grande contribuição, pois faz a relação entre o gênero *reportagem* e o LD. As autoras investigaram os gêneros *notícia* e *reportagem* em uma coleção de livro didático, chamada “Tudo é Linguagem”, de 7º e 9º anos, que estava entre as indicadas pelo PNLD e também por ser uma coleção de uso recorrente em Minas Gerais. “A escolha deste material didático como objeto de estudo foi motivada por se tratar de uma coleção respeitada e amplamente trabalhada em algumas escolas de Belo Horizonte” (MIRANDA E SANTOS, 2010, p.53).

O objetivo das autoras (op. cit.) era perceber como esses gêneros são ensinados, fazendo a reflexão sobre as diferenças entre eles no LD e no meio de comunicação escrito, constatando que “o livro analisado *Tudo é linguagem* (2007) apresenta o gênero *reportagem* sendo desenvolvido a partir do gênero *notícia* e indicando, assim, uma assimilação entre as características destes gêneros e a forma como poderiam ser vistos em meios de comunicação fora dos materiais

voltados para o ensino” (MIRANDA E SANTOS, 2010, p.66). As autoras chegaram a resultados que apontam para a hibridização que há entre os gêneros notícia e *reportagem* em seu suporte de origem, mas, que, às vezes, não é explorado pelo LD, que os definem de maneira mais estanque, não correspondendo, em alguns casos, ao que se encontra em revistas e jornais que circulam na sociedade.

[...] sabemos que a diversidade de formas, construções e visões presentes em um gênero textual, ainda mais quando se apresenta em um texto híbrido, como a matéria jornalística analisada, é praticamente impossível de ser totalmente englobado e explorado pelos manuais didáticos (MIRANDA E SANTOS, 2010, p.66)

Observando os resultados das autoras, que apontaram para a aproximação entre notícia e *reportagem*, percebemos que elas sugerem que, “como modo de complementação ao trabalho com gêneros contidos no LD, o professor de língua portuguesa leve para a sala os diversos gêneros em seu suporte original, trabalhando, assim, a forma como eles são veiculados na sociedade” (MIRANDA E SANTOS, 2010, p.66); porque se o professor se utilizar dessa metodologia, poderá proporcionar o contato do estudante com situações reais de uso desses gêneros (notícia e *reportagem*), pois “esta metodologia não limitaria as concepções e aspectos dos gêneros para o aluno somente no contexto de atividades e avaliações em sala de aula, mas seria também uma possibilidade de prepará-lo para as situações reais de comunicação” (MIRANDA E SANTOS, 2010, p.66).

Deste último trabalho, a conciliação entre o gênero *reportagem* em seu suporte de origem e no LD contribuiu para a pesquisa devido à relevância de tal reflexão, que foi vista também nos trabalhos de Pereira (2010) e Gaydeczka (2006) no sentido de que o professor possa estar atento às diferenças do gênero no livro e no suporte de origem, bem como as contribuições que se podem alcançar ao fazer essa ponte entre um e outro. E a partir dos trabalhos aqui descritos e também se baseando nos indicadores utilizados na Prova Brasil (séries finais), elaboramos as categorias de análise investigadas, são elas: a Leitura (PLL)¹³, a Escrita

¹³ O detalhamento das categorias e suas respectivas abreviaturas, estão mais detalhados no capítulo 3 (três), assim como as subcategorias que emergiram delas.

(PLE), a Escuta (PLES), a Fala (PLF) e a Prática de Análise Linguística (PLPA). As partir delas, emergiram as subcategorias, que são os procedimentos para cada prática de linguagem estudo e os parâmetros para análise, apresentados pormenorizadamente no capítulo que trata da metodologia.

Enfim, para melhor organização deste trabalho, distribuímo-lo da seguinte maneira: no capítulo 1 (um), a introdução, que procura situar sobre o objeto de pesquisa, no capítulo 2 (dois), apresentamos a história do ensino da língua portuguesa, bem como as orientações teóricas, que vislumbram as concepções que temos sobre as temáticas aqui tratadas, já no capítulo 3 (três), temos o percurso metodológico, delimitando a caminhada que decorre do ‘fazer’ pesquisa. Em seguida, no capítulo 4 (quatro), tecemos uma análise acerca dos dados coletados (práticas de linguagem) em ambas as coleções com foco na *reportagem*. E, por fim, socializamos a conclusão, capítulo 5, da pesquisa, refletindo sobre os sentidos que emergiram dela e apontando possibilidades para um trabalho com as práticas de linguagem na perspectiva dos gêneros discursivos.

2 CONCEPÇÕES E HISTORICIDADE – DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA AO GÊNERO REPORTAGEM

Neste capítulo, descrevemos o percurso histórico, bem como as concepções que permeiam a dissertação, encontrando argumentos e aporte teórico que favoreceram o percurso metodológico e a análise dos dados.

De maneira mais pontual, é a partir da década de 1980 que as inquietações por parte de professores e pesquisadores ganharam força, pois com o advento da Linguística Aplicada e suas variantes, como a sociolinguística e a psicolinguística, começou-se a pensar sobre um ensino que fosse centrado na linguagem e não no estudo apenas da língua-sistema, do ponto de vista meramente estrutural e metalinguístico. Ou ainda, estudando-se a linguagem de maneira estruturalista, como se fosse possível estudá-la de maneira isolada, descontextualizando-a da realidade em que está inserida. Conforme Geraldi (1996, p.54):

A partir da década de 1980, ao mesmo tempo em que no interior de programas de pesquisa uma concepção nova de linguagem instaurava-se – especialmente na linguística textual, na análise do discurso e na sociolinguística -, muitos professores universitários brasileiros passam a articular suas reflexões teóricas a propostas alternativas de ensino da língua materna.

Com base na fala de Geraldi (1996), podemos perceber uma grita generalizada¹⁴ (BRITO, 1997) por parte dos professores universitários com relação ao ensino de língua materna. Parece-nos, então, que havia um forte movimento intelectual, que almejava consolidar-se em prol de um ensino centrado na linguagem, capaz de

¹⁴ Apropriamo-nos da fala de Britto (1997) aqui, que afirma ter havido a partir dos anos 70 “uma grita generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do 2º grau de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada” (op.cit., p.100). Mais adiante retomaremos essa fala de modo a contextualizar apropriadamente onde se insere o problema. Embora saibamos que são contextos escolares distintos (universitário e educação básica), nossa impressão é de que há um desconforto que afeta a estrutura de ensino de língua no seu todo.

promover o letramento e não se reduzindo a simples desenvolvimento de habilidades, de saber regras da gramática, não levando em consideração sua funcionalidade frente às situações de interação. Práticas desvinculadas da funcionalidade e do uso servem muitas vezes para causar a aversão dos alunos em relação à sua língua materna. Percebe-se, portanto, o movimento de professores, pesquisadores e governo em buscar caminhos alternativos para práticas educacionais transformadoras. Para Geraldi (1992, p.118-120), o ensino de língua portuguesa não deve se centrar em definir, pois:

Tal orientação claramente privilegia o aprendizado da metalinguagem da língua ou, quando muito, o aprendizado de exercícios estruturais de aplicação de noções e categorias. (...) uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua. [...].

Se o processo de ensinar não é definir em função de que se privilegia um aprendizado da metalinguagem ou de categorias abstratas e exercícios estruturais, então, como se trabalhar de maneira diferente para que eliminemos “o enjoo pelo estudo” ou mesmo “o desamor das letras”? Antes dessa reflexão, situamos o leitor sobre a visão que defendemos como concepção de linguagem: “Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal” (GERALDI, 1996, p.67).

Sendo a linguagem dinâmica e viva, o que se propõe é um ensino de Língua Portuguesa pautado nas práticas de linguagem, o que favorecerá a vida do estudante na sociedade. Essas práticas de linguagem estão detalhadas nos subcapítulos, pois é o trabalho centrado nelas pode promover o letramento.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p.25-26):

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar

condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.

E é na busca dessa educação de qualidade, com foco no ensino de língua portuguesa, que buscamos autores e concepções que apontem para o ensino que almejamos. Para melhor compreendemos, fizemos um estudo teórico, que favorecesse o entendimento em torno da língua portuguesa com foco no gênero *reportagem*, propiciando-nos a obtenção de argumentos para a metodologia utilizada e análise de dados.

2.1 LÍNGUA PORTUGUESA – A DISCIPLINA

Esta seção apresenta a história do ensino da língua portuguesa no Brasil. Atualmente é visto com total naturalidade ensinar-se o português nas escolas, mas ao longo da história nem sempre foi assim. Objetivamos, com base na historicidade da língua, refletir o percurso desse ensino, proporcionando o entendimento/análise dela na atualidade. Conforme Soares (2002, p.157), estamos:

[...] hoje tão familiarizados com a presença da disciplina “língua portuguesa” ou “português” na escola que surpreendemo-nos quando verificamos quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império. (SOARES, 2002, p. 157).

Essa demora da incursão da disciplina no currículo se dá por muitos motivos; um dos quais a colonização, pois prevalecia, para a comunicação com os indígenas, a língua deles; e, em um segundo momento, a vinda dos colonizadores, que privilegiavam o modelo europeu, que viam no latim a língua de prestígio, sendo a língua vernácula um ensino de “segunda linha¹⁵” e absorção da elite brasileira

¹⁵ Na Europa, as escolas que não ensinavam em latim não eram de prestígio, inclusive estas é que restavam aos pobres, modelo este aplicado no Brasil. Mais detalhes em Razzini (2000, p.239).

pelo modelo importado, que garantiu a primazia do latim durante muito tempo.

É que três línguas conviviam no Brasil Colônia, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do *português* trazido pelo colonizador. Codificou-se na *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas (SOARES, 2002, p.157).

Podemos perceber que a língua geral, que era a mescla das línguas advindas do tupi, se destacava, entretanto, com as reformas do Marquês de Pombal em Portugal e em suas colônias, esta realidade começou a mudar. “Tornou ele obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de quaisquer outras línguas [...]” (SOARES, 2002, p.159). A justificativa para este ato foi:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo príncipe (CUNHA (1985:79-80) *apud* SOARES, 2002, p.159).

E, com base no exposto que foi retirado do Diretório¹⁶ de 1757, ficou estabelecida a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa. Mas como era esse ensino? No início muito se conservou do ensino dos

¹⁶ Documento em que são determinadas medidas aplicadas inicialmente ao Pará e ao Maranhão, estendidas, posteriormente, em 17 de agosto de 1758, a todo o Brasil. Citado em Cunha (1985:79-80) *apud* Soares, 2002, p.160.

jesuítas, que, com a reforma pombalina, foram expulsos do Brasil. Segundo Soares (2002, p.161):

No que se refere ao vernáculo, a reforma pombalina seguiu a proposta de Verney: além do aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser “componente curricular”, como diríamos na terminologia atual, ao lado da gramática latina, que manteve sua posição de “componente curricular”. Persistiu também a retórica; discutindo a importância da retórica no sistema educacional jesuítico (SOARES (2002, P.161) apud BRANDÃO, 1988^a, p.49).

Entretanto, com o passar do tempo o latim foi entrando em desuso, mesmo que de maneira lenta, o ensino de língua portuguesa foi passando por transformações. “Paulatinamente, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (...), a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia.” (SOARES, 2002, p.162). De acordo com Razzini (2000, p.39):

O estudo da gramática sempre antecedeu o aprendizado da retórica e da poética (e, mais tarde, da literatura), tidas como matérias mais adiantadas. Tal ordem de estudos, herdada da formação clássica e depois reproduzida no ensino das línguas vivas, pode ser acompanhada também nos currículos do Colégio Pedro II. A pequena participação da "Gramática Nacional" até 1869, ensinada apenas no primeiro ano, deveu-se, sobretudo, à supremacia da formação clássica nesse período.

O prestígio do ensino de latim ainda era latente, mesmo já tendo sido instituído o ensino de língua portuguesa, na grade curricular do Colégio Dom Pedro II não era isso que se constatava.

Dos poucos dados do Regulamento de 1838¹⁷, salta aos olhos a superioridade das disciplinas

¹⁷ Grifo da autora.

clássicas (latim, grego, retórica e filosofia), cuja carga horária somada ocupava 52% do currículo. Entre elas nota-se, ainda, a primazia do latim, ao qual se destinava 25% da carga horária. O vernáculo e as outras línguas modernas (francês e inglês) apareciam juntos com tímidos 10%. (RAZZINI, 2000, p.39)

A justificativa que se pode encontrar para ratificar o investimento latente no ensino do latim em especial, talvez seja pelo fato de o estudo das línguas ser feito, na época, a partir do estudo da gramática latina. “A preponderância do latim era reforçada pelo fato de que o ensino das línguas modernas se fazia pautado na gramática latina. Desta forma, parece lícito considerar que, neste período, o ensino de Língua Portuguesa estava mais dependente do ensino de latim do que estaria posteriormente” (RAZZINI, 2000, p.39).

Se o latim ainda encontrava respaldo para ser ensinado, com a implantação da prova de português em cursos superiores de renome, pode ser visto então, uma importância maior dada à disciplina de Língua Portuguesa “Depois de 1869, quando o exame de Português foi incluído entre os Preparatórios de muitos cursos superiores, no Colégio Pedro II houve a ascensão desta disciplina, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações, foi sempre crescente” (RAZZINI, 2000, p. 239).

Na virada do século XIX para XX, já na República, o que se viu foi uma reforma que perdurou quase quarenta anos e o ponto forte foi o fortalecimento da língua portuguesa como disciplina curricular. “Neste período de quarenta anos de educação republicana, embora sujeito a muitas variações de carga horária, percebe-se que o ensino do vernáculo foi consolidado através da expansão da leitura, da redação e da gramática” (RAZZINI, 2010, p.97).

Avançando historicamente para os anos de 1940, podemos perceber que a criação do Estado Novo influenciaria a educação como um todo, pois é nesse período que se estende a oferta de estudo, fazendo-a necessária para o vestibular ou “exame de habilitação”.

Uma série de reformas de ensino, conhecidas como Leis Orgânicas, quase todas realizadas sob o Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas, caracterizou a década de 1940. Em 1942¹⁸, foi

¹⁸ Grifo da autora.

promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário através do decreto-lei 4.244, assinado pelo ministro Gustavo Capanema. (...). A conclusão dos dois ciclos do curso secundário era exigida para a entrada em qualquer curso superior, dando estabilidade às disciplinas do 2º ciclo, cujos programas serviriam de base para o vestibular ou "exame de habilitação". (RAZZINI, 2000, p.104)

É perceptível que ao longo da história, vamos, aos poucos, familiarizando-nos com a visão de organização do sistema educacional, e, por conseguinte, do ensino da língua portuguesa. Adentrando na década de 60 vimos a troca de governo, com a renúncia de Jânio Quadros, assumiu o poder João Goulart, fato este que ocasionou algumas mudanças. Inclusive foi neste período que foram aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Também nesse período uma nova visão quanto à língua vernácula surgia:

As duas maiores novidades do ensino de português, entretanto, a partir de 1961 eram a permissão e até estímulo da "liberdade de expressão individual" nos exercícios escritos de redação, e a introdução dos estudos de fonética que estabeleciam a "pronúncia normal brasileira", considerada padrão em 1956 (RAZZINI, 2000, p.111).

Embora nessa época ainda prevalecesse o prestígio da norma padrão, já se aceitava com mais facilidade as variações da língua. Fato este que possibilitou a iniciação dos estudos fonéticos no Brasil, que, como bem sabemos, favorecem e muito a compreensão da língua materna; bem como possibilitou, com o passar dos anos, que se pudessem pensar as variantes linguísticas como inerentes à uma língua, desmitificando o preconceito linguístico.

A década de 70, como as demais, também influenciou a disciplina de Língua portuguesa, deixando-a mais expansiva, pois se a década de 60 tinha favorecido o fortalecimento da língua-vernácula, a década seguinte se preocupou em "popularizá-la", pois começou a ser vista como um instrumento de comunicação, fato este que se deu pela visão do regime militar, fazendo com que a disciplina sofresse drásticas mudanças, o que mais tarde ocasionou o debate e luta por novas

mudanças, fossem elas no ensino da língua portuguesa, fossem elas questões políticas:

Como a Lei 5.692, que redirecionou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, era abrangente, porque encarava a língua vernácula como um "instrumento de comunicação" e "em articulação com as outras matérias", o que multiplicava as opções de textos para leitura em classe, tornando a leitura literária mais uma dessas opções (RAZZINI, 2000, p.246).

Entretanto, a lei também delimitava o enfoque do ensino, pois, “deveria se preocupar, daí em diante, com a "expressão da Cultura Brasileira", libertando, portanto, do domínio clássico português, a língua e a literatura ensinadas em nossas escolas, o que incentivaria a entrada dos autores vivos” (RAZZINI, op. cit.).

A “popularização” do ensino de língua portuguesa é influenciada pela ampliação da oferta, que chega ao alcance da classe trabalhadora “democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores” (SOARES, 2002, p.166-167). Nesta nova perspectiva:

Conforme os objetivos gerais do núcleo-comum, traçados no Parecer 853/71, a função instrumental do ensino do vernáculo, articulada com as outras disciplinas e sob a influência dos meios de comunicação de massa (visível desde o seu novo título "comunicação e expressão"), deslocava o eixo da função ideológica, centrada até então no ensino do falar e escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da "Cultura Brasileira". (RAZZINI, 2000, p. 112)

Entretanto, essa nova visão sobre o ensino não extinguiu o número de alunos que deixavam a escola ou saíam do ensino médio sem terem alcançado a competência linguística desejada. “A questão estaria na própria política educacional adotada pelos sucessivos governos que privilegiou sempre os interesses da elite brasileira” (BRITO, 1997, p.112), ou seja, existia a oferta, mas muitas vezes, não se conseguia incluir de maneira efetiva no processo educacional os estudantes.

O que se viu com o passar dos anos, foram críticas cada vez mais severas ao sistema educacional e é em 1976 que, como medida preventiva ao fracasso dos estudantes, inclui-se, como obrigatória, a prova de redação no vestibular; porém, não se percebeu que os problemas em torno do fracasso eram bem mais amplos e não dependiam apenas de uma avaliação. Conforme Britto (1997, p.176-177):

Do ponto de vista específico da área de língua portuguesa, verificou-se, a partir dos anos setenta, uma grito generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da cada vez maior dificuldade dos alunos egressos do segundo grau ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada. Uma das consequências desta constatação foi a instituição da obrigatoriedade da prova de redação nos exames vestibulares a partir de 1976. Entretanto, até este momento, nem haviam se fixado no Brasil os estudos linguísticos independentes da tradição normativa e filológica, nem se consolidara um corpo coeso de reflexão sobre a finalidade e os conteúdos mesmos do ensino de português (...).

Essa crítica ao ensino sem uma fundamentação teórica, ou melhor dizendo, “sem um corpo coeso de reflexão”, que norteasse o caminho da disciplina da Língua Portuguesa e em linhas gerais, a educação no Brasil, sem as devidas políticas públicas, corrobora para que se continuasse a ver alunos que não se sentiam acolhidos pela escola, esta que ainda matinha uma postura elitizadora e o próprio fazer pedagógico era desarticulado das práticas de linguagem, não promovendo o conhecimento e uso efetivo da língua. Todavia, críticas fundamentadas também começam a surgir e ganham força, pois defendiam a discussão do ensino e também a liberdade do povo:

as críticas que promoviam o debate sobre um novo ensino, fortemente referenciadas nas análises marxista-estruturalistas, não se restringiam simplesmente à falta de democracia formal, estendendo-se à própria estruturação dos aparelhos de Estado, vistos como instrumentos de perpetuação do poder, fosse através de um processo de seleção e exclusão perverso, fosse

através da reprodução da ideologia das classes dominantes” (BRITTO, 1997, p.1730).

Como pode ser percebido, as críticas ao ensino vão ficando cada vez mais elaboradas e elas se estendem ao poder público, considerado como aquele que se preocupa com as classes dominantes, fazendo com que as mudanças desejadas não se concretizem. E, é em meio a essas críticas, que por volta de 1973 que em estabelecimentos de ensino superior começam a organizar uma concepção de linguagem e de ensino diferente da tradicional, segundo Britto (1997, p.175):

Interessa-nos, particularmente, identificar um tipo particular de reflexão: aquele que tendo surgindo no interior da universidade, particularmente nos institutos e faculdades de língua e de pedagogia de alguns centros, constrói uma concepção de linguagem e de ensino alternativa à tradicional. Pode-se localizar o início desta como coincidindo com o processo de redemocratização do país iniciado por volta de 1973, quando a sociedade civil voltou a organizar-se e manifestar-se contra a ditadura (até então apenas os movimentos de esquerda armada tinham alguma organização).

Ao refletirmos o supracitado, podemos perceber o movimento que cresce dentro de institutos educacionais que almejavam um novo olhar sobre a concepção de linguagem diferente da tradicional, ou seja, o anseio por perspectivas diferentes toma corpo ao passo que a população civil como um todo lutava pela redemocratização do Brasil.

Entretanto, as primeiras propostas que surgem dessa reflexão são voltadas para o modo de ensinar e não para os conteúdos a serem lecionados “Num primeiro momento, as novas propostas de ensino de português que surgem a partir da crítica de que o ensino é descontextualizado e autoritário, procuram dar conta mais do modo de ensinar do que propriamente dos conteúdos ensinados (...)” (BRITTO, 1997, p.177). Porém, os estudos linguísticos ganham força e inicia-se um processo de discussão mais profunda sobre o ensino da língua portuguesa. De acordo com Britto (1997, p. 177-178):

Já a partir do começo dos anos oitenta, assistiu-se à expansão de linhas editoriais de bibliografia crítica, organização de encontros de professores,

oferecimento de cursos de extensão e formação do professor e desenvolvimento de projetos de ensino dentro de uma nova perspectiva, estabelecendo-se uma rede de formação de opinião que tinha como base a importância da promoção da leitura. Com a eleição de políticos de oposição para prefeituras e governos de Estado, puderam surgir projetos mais amplos, com a elaboração de currículos alternativos e textos de apoio ao professor (como por exemplo, os guias curriculares das secretarias de educação estaduais e municipais).

Com base nesse panorama descrito, que favoreceu a ocorrência de transformações sociais e a consolidação dos estudos linguísticos voltados para o ensino e possíveis propostas de melhoria, podemos observar que os anos de 1980 foram fecundos para se pensar em um ensino de língua portuguesa voltado às práticas de linguagem.

De acordo com a nova realidade de buscas incessantes por mudanças, alguns pesquisadores destacaram-se, e muitos deles até hoje estudam possibilidades para que o ensino voltado à linguagem possa se efetivar nas práticas dos professores. Estes são os agentes diretos a promover mudança, que estão nas salas de aula Brasil afora e necessitam perceber o quão importante é a sua autoria nesse processo de fazer do ensino de língua portuguesa uma prática significativa.

Entre os autores que debatem a mudança de perspectiva está Geraldi (2006), que propõe um ensino de LP focado em textos, leitura e escrita não se limitando ao estudo da gramática ou teoria gramatical. Segundo o autor (2006, p.88):

O ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Essas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados:

- a) Tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se constitui na sala de aula quanto ao uso da linguagem;
- b) Possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Com pode ser visto ao longo desta seção, a busca por melhorias no ensino de língua portuguesa veio crescendo pelas décadas de 1980,

1990 até os dias atuais, almejando um ensino que promova as práticas de linguagem, como as citadas por Geraldi (2006), que levem os alunos ao domínio efetivo de sua língua. Conforme Bazerman (2006, p. 10):

O ensino de uma disciplina abstrata, separada de seus usos, pode parecer uma subjugação a sistemas de ordem impostos, em vez de ser a provisão de ferramentas úteis para a vida que os estudantes podem adquirir para seus propósitos pessoais.

O que pode ser percebido atualmente é que junto a outros pesquisadores e professores, as discussões estão fecundas, como ao pesquisar no site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por exemplo, é possível perceber o movimento em prol de mudanças em torno do ensino de língua portuguesa, pois o número de trabalhos realizados em torno desta temática é expressivo. Esse trabalho de análise e reflexão a respeito do ensino, bem como a busca de novos caminhos é árduo, mas se faz necessário, uma vez que temos que nos preocupar com os cidadãos que queremos para a nossa sociedade. De acordo com Schlickmann (2005, p.17):

O ensino de Língua Portuguesa já não pode ser mais pensado apenas como um conjunto de informações sobre a língua (teoria sobre a linguagem e metalinguagem), mas como a própria linguagem posta em ação, num processo de interação.

Observando a linguagem como interacional, é que na seção seguinte, apresentamos reflexões sobre o ensino da língua portuguesa, de maneira a promover o letramento.

2.1.1 As Inquietações

Visto o cenário de como se deu a inserção da disciplina de Língua Portuguesa, tecemos uma breve reflexão sobre as inquietações que foram surgindo, sobretudo na década de oitenta e, também as sugestões construídas, principalmente pelos estudos da Linguística Aplicada, para as aulas de língua portuguesa. Conforme Antunes (2003, p.34):

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções (O que é linguagem? O que é uma língua?), objetivos (Para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (Como ensinamos?) e resultados (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.

Isto é, as perguntas levaram pesquisadores e professores a pensar sobre todo o processo pedagógico, percebendo a real contribuição do ensino de língua portuguesa, que não é conhecer e decorar a gramática da língua e, sim, apropriar-se dela para seu uso efetivo em suas relações, como ser social, integrante de uma sociedade, pois, “O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos”. (ANTUNES, 2003, p.46), procurando mudar essa realidade descrita é se impulsionavam pesquisas e propostas pedagógicas.

Entretanto, muitos profissionais da educação concordam com Antunes (2003), porém, há aqueles educadores que ainda mantêm viva a antiga forma de ensinar a língua portuguesa, o que faz com que a dissertação também corrobore para que cada vez mais haja a reflexão da importância do desenvolvimento de competências linguísticas, que propiciem aos estudantes possibilidades, enquanto cidadãos. Neves (2002, p.23), afirma que:

Resta o vício e o vezo de alguns, infelizmente a maioria dos professores de Língua Portuguesa (como comprova uma pesquisa que realizei no Estado de São Paulo (Neves, 1990), de entender e acreditar (mais acreditar que entender) que a leitura, ou estudo, dos manuais de gramática que simplesmente relacionam, “definem” e exemplificam os elementos e os processos da língua são porta e chave para um bom desempenho linguístico (que se supõe a escola deva prover).

Diferente do constatado por Neves (2002) em pesquisa realizada em 1990, o que almejamos é um ensino mais próximo do

proposto por Geraldi (1992, p.121), porque “Importa ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira”, e assim: “O ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de formar sua identidade, cambiante que fosse” (GERALDI, op. cit., p,122).

Esse ensino proposto por Geraldi (1992), inclusive já se materializa em documentos educacionais, como os PCN, que orientam para um fazer pedagógico voltado às práticas de linguagem:

Portanto, não há uma proibição, por parte do governo público em construir uma nova visão sobre o ensino de língua portuguesa, ao contrário, percebe-se o interesse em promovê-la. Neste sentido e corroborando com o exposto, Gomes (2009, p.136) ratifica para essas orientações:

Como instrumento principal no processo de construção do conhecimento, a Língua Portuguesa deve ser levada ao aluno como meio de expansão das possibilidades de uso de uma língua, já conhecida e dominada em sua variedade oral. A escola fica, então, responsável por ensinar a língua padrão em suas habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Sendo assim, pode-se verificar que os novos caminhos, para um ensino de língua com qualidade social já estão em evidência, sejam nas pesquisas ou documentos educacionais. Porém, o que talvez falte é investir (governos e professores) em formação continuada, porque, ao olharmos o passado, viu-se que “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 2000, p.37), que efetivamente contribuam para o desenvolvimento humano e social dos estudantes. Porque um ensino pautado nas práticas de linguagem, que promove o letramento é “um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua” (ANTUNES, 2003, p.37).

2.1.2 Práticas de Linguagem

Neste momento, a nossa fala é voltada para as práticas de linguagem, que enquanto professores, vemos o quão são importantes no fazer pedagógico. Entretanto, faz-se necessário colocarmos a visão que

temos a respeito de cada uma delas: Leitura, Escrita, Escuta, Fala e Análise Linguística ao observamos nos livros didáticos, a partir do gênero *reportagem*, como elas são sugeridas aos professores e estudantes. É importante ainda salientar que analisamos todas essas práticas de linguagem como importantes e necessárias para a promoção do letramento e cidadania. Também alertamos que este olhar sobre as práticas já vem há um bom tempo sendo contemplado em documentos educacionais como os PCN (BRASIL,1998, p.46), que orientam:

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora.

Ou seja, uma nova perspectiva a respeito do ensino de língua portuguesa e sobre as práticas de linguagem já estão bem consolidadas, por pesquisadores e entidades governamentais. O que se espera, então, é encontrar, práticas de linguagem significativas, que aproximem o estudante da vida em sociedade. Vejamos, agora, cada prática de linguagem.

Prática de Leitura

Quando se fala em leitura, imediatamente, recorremos à ideia do texto escrito, entretanto, estamos a todo momento fazendo a leitura da vida, seja a leitura de uma expressão facial, ou uma imagem, por exemplo. Portanto, sabendo da importância da leitura é que a escola tem um compromisso de possibilitar aos estudantes os diversos modos de ler os mais variados textos, o que garantirá a construção da competência leitora. Lembrando que:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e

suas relações. Isto é ler (GERALDI, 1996, p.70-71).

A construção do que seja o ato de ler, advinda de pesquisadores como Geraldi (1996), citado, inclusive, pelos PCN (1998), possibilitou a reflexão do verdadeiro sentido do ato de ler o que promoveu um novo olhar sobre o ensino de língua portuguesa, sobre as práticas de linguagem significativas. Portanto, o que investigamos é se de fato este novo olhar em relação à disciplina está se materializando em propostas pedagógicas, até porque houve um esforço do governo em consolidar esta nova perspectiva sobre a educação com a elaboração dos PCN. De acordo com os PCN (1998):

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo o incentivo e ajuda de leitores experientes (BRASIL, 1998, p.56).

Refletindo sobre a relevância da prática de leitura e o leitor que surge desse ato, o que seria ser um leitor? Conforme Cafieiro (2010, p.86), é:

um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo.

Isto é, quando temos claro que o leitor participa ativamente, pensaremos a respeito de práticas de leitura em que o estudante realmente se sinta convidado a interagir com os mais diversos gêneros discursivos, porque ler é também uma prática de cidadania. E, “enquanto agentes deste processo de transformação, lutando diuturnamente com nossos alunos na sua caminhada de constituição de autores e leitores, constituímos-nos nós próprios em leitores-autores de nossa história presente” (GERALDI, 1996, p.86).

Prática de Escrita

A prática de linguagem escrita, que é tão recorrente nas aulas, aparentemente, parece uma atividade simples do dia-a-dia, mas para alcançarmos esta habilidade se faz um longo caminho, que não ocorre de forma natural como a aquisição da fala. Conforme Gomes (2009, p.104):

A linguagem escrita é uma criação do homem e existe apenas em parte das sociedades humanas. Diferente da linguagem oral, que é adquirida naturalmente pela criança nos primeiros anos de vida, para aprender a ler e escrever, é necessário um esforço social, geralmente, através de escolarização formal alguns anos após o nascimento.

Nesse processo complexo, a escola tem um papel fundamental, desde os primeiros anos escolares de alfabetizar e letrar seus estudantes, de forma que eles tenham proficiência em atividades que exijam a linguagem escrita. Sendo assim, as práticas de linguagem propostas na escola voltadas à escrita devem atuar de maneira engajada e significativa, propiciando ao estudante a vontade de escrever, sabendo os objetivos de tal prática. “Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social” (MARCUSCHI, 2010, p.78). Reiterando o que fora dito, Kramer (2006, p.69) aponta para “a importância de se utilizar, na escola, a linguagem escrita contextualizada como forma de aumentar as possibilidades de convívio das crianças com situações”.

Dentro dessa ideia de escrita contextualizada, faz-se necessário que os estudantes tenham o que dizer e, para isso, cabe ao professor proporcionar/construir atividades que os levem a apropriação do conhecimento que lhes permitirá a comunicação escrita. De acordo com Antunes (2003, p.45):

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento

linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”.

Portanto, não basta apresentar aos estudantes práticas de linguagem de escrita, como de completar lacunas ou classificar, é importante e necessário para que eles alcancem a proficiência na escrita, que as elaborações didáticas sejam preparadas, inclusive nos livros didáticos, de maneira a promover o desenvolvimento da escrita, pois, “escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir” (GERALDI, 1996, p.71).

Prática de Escuta

A prática de escuta, muitas vezes, passa despercebida nas aulas de língua portuguesa, entretanto, professores de todas as aulas anseiam por alunos que saibam escutar. Portanto, percebe-se, muitas vezes, uma discrepância entre o que se deseja e o que se faz para que os estudantes desenvolvam essa prática, pois se não há quem escute, por exemplo, não há um diálogo, mas sim um monólogo (não ouvido).

É relevante, então, que se pense sobre o papel da escuta na escola e na sociedade, de um modo geral, e se propiciem momentos voltados a ela. “A atividade receptiva de quem escuta o discurso do outro é uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem” (ANTUNES, 2003, p.105).

A prática de escutar prevê, como citado, a cooperação nas relações que se estabelecem, porém, a escuta não se dá de forma aleatória, mas deve ser desenvolvida, e para isso, a escola pode colaborar com atividades significativas. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p.52):

A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor.

Portanto, com base nos PCN (1998), a prática de escuta também deve ser proporcionada em contextos significativos e praticada, pois, o desenvolvimento se dá por meio das constantes relações que vivenciamos com tal prática.

Prática de Fala

A criança, ainda pequena, em suas relações humanas começa a se apropriar da fala e dia-a-dia vai ampliando o seu vocabulário, bem como a sua maneira de dizer. Tudo acontece naturalmente, à medida que vai crescendo e interagindo, modifica em seu repertório e, inclusive as suas estratégias de como dizer. Entretanto, muitas vezes, quando a criança chega à escola o seu conhecimento é deixado de lado, acarretando, em algumas situações, que ela se cale.

Porém, principalmente, com o advento da sociolinguística e seus estudos sobre as diversas variedades linguísticas contribuiu para que a escola como um todo valorize a fala de cada um e contribua para que o estudante tenha acesso a várias variedades linguísticas, e, principalmente, a padrão, por ter o seu prestígio social na atual conjuntura em que vivemos. De acordo com PCN (BRASIL, 1998, p.49):

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral.

Portanto, ao se trabalhar com a linguagem oral, deve-se propiciá-la de maneira significativa corroborando para o entendimento das muitas 'falas', que há em nós, de acordo com o contexto de interação, favorecendo assim, uma melhor relação entre o estudante e o mundo, com seus múltiplos lugares. E, para que isso ocorra, a escola deve promover atividades voltadas à fala, o que também favorece a leitura e escrita. Bentes (2010, p.133):

A observação contínua, sistemática e crítica de determinadas práticas pode levar à compreensão de como os modos de fala podem ser transformados em recursos de fundamental importância para o desenvolvimento conversacional, para o uso eficaz de estratégias persuasivas e para a imagem que se quer fazer de si para os outros e/ou dos outros para um público ainda maior.

Vislumbrando o proposto por Bentes (2009), desejamos que a prática da fala possa se estabelecer como um dos objetivos de língua portuguesa, pois ela retrata aquilo que somos e o desenvolvimento contribui para que o estudante crie horizontes conversacionais/argumentativos daquilo que almeja ser, de maneira não discriminatória, mas consciente dos “outros” falares que se pode aprender no ambiente escolar e na vida.

Prática de Análise Linguística

Empiricamente, ao se enunciar, seja oralmente ou pela escrita, seleciona-se, corrige-se e reflete-se sobre tais práticas, que se (re) criam à medida que o estudante vai se apropriando e compreendendo a linguagem como parte inerente dele e das relações que exerce com o mundo. Neste sentido, para melhor entendê-la, o estudante se apropria da língua, buscando recursos que favoreçam a sua comunicação e entendimento da linguagem.

Porém, o que se viu, como já descrito neste trabalho, foi uma tomada da ‘língua-sistema’ para a compreensão da linguagem, então, o que vimos, foi o ensino descritivo, por meio de definições e classificações isoladas, desvinculadas do processo interacional, o que favoreceu a uma certa ‘falsa’ ideia de que ‘eu não sei língua portuguesa’.

Com intuito de modificar esta visão reducionista da linguagem, que é pensar somente na língua, pesquisadores procuraram desenvolver reflexões, para que se repensasse o ‘fazer pedagógico’ e o que é realmente relevante no ensino de língua portuguesa.

Sob esta nova óptica de ensino está a proposição da prática de análises linguísticas, que segundo Geraldi (1992, p.189-190), é um:

Conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

Portanto, nas aulas de língua portuguesa, para favorecer a linguagem, deve-se propiciar reflexões acerca dela, de maneira contextualizada e significativa, a partir de práticas de linguagem

próximas dos contextos reais de interação, ratificando o dito, Gomes (2009, p.159), coloca que “O aluno pode aprender as estruturas da língua, refletindo sobre ela durante o aprendizado das quatro habilidades”.

Enfim, nossas expectativas caminham para que cada vez o ensino de língua portuguesa seja uma autêntica experiência de aproximação do estudante com as práticas sociais, que ele pode exercer, enquanto cidadão atuante e crítico, portanto;

Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 1996, p.71).

Com este olhar sobre a relevância das práticas de linguagem, discutiremos, em seguida, o letramento, pois acreditamos que o ensino de língua portuguesa calcado na significância da linguagem perpassa pelo letramento e suas contribuições para o estudante/cidadão.

2.1.3 Letramento

Essa seção se faz necessária, na medida em que quando falamos em ensino de Língua Portuguesa de qualidade social, estamos falando daquele que promove o letramento, mas este termo é recente, porém, gostaríamos de iniciar com Freire (2008), que não utilizava o termo “letramento”, entretanto já entendia a necessidade de ir além da alfabetização, percebendo a importância do ato de ler, a “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2008, p.11).

Essa visão de Freire (2008), proporciona-nos refletir sobre a relevância da leitura não como um processo de decodificação, mas de interação com o mundo, quando falava sobre a sua experiência como alfabetizar de adultos, vislumbra o verdadeiro papel da leitura e da escrita na vida das pessoas. Conforme Freire (2008, p. 54-55):

Praticando a leitura e praticando a escrita os camaradas e as camaradas aprenderam a ler e a escrever ao mesmo tempo em que discutiram assuntos de interesse de nosso Povo. Não

aprenderam a ler memorizando ba-be-bi-bo-bu; ta-te-ti-to-tu, para depois simplesmente repetir. Por isso, enquanto aprendiam a ler e a escrever, os camaradas e as camaradas discutiram sobre a reconstrução nacional, sobre a produção, sobre a saúde; discutiram sobre a unidade, a disciplina e o trabalho do nosso Povo na reconstrução nacional.

Ou seja, Freire (2008) defendia o aprendizado das práticas da leitura e da escrita como necessárias para se viver, ativamente, como autor de sua história, enfatizando que essas práticas de linguagem favorecem a relação que o homem/mulher tem com o mundo, ou seja, de maneira que as pessoas pudessem participar, estar inseridas e que tivessem domínio dessas práticas nas relações sociais em que participassem.

A visão revolucionária de Freire (2008) perpassa a apropriação dos cidadãos das práticas de leitura e de escrita, para que daí, se lutasse e se construísse uma nova nação, pois é o “saber ler e escrever” nas relações que se estabelecem com o mundo é que fazem do cidadão um ser crítico.

Agora, que se estabeleceu as contribuições dos pensamentos de Freire (2008), atentamo-nos ao termo “letramento”, que embora seja jovem, já promoveu vários estudos em torno desta temática. Conforme Kleiman (1995, p.15):

Os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre o fenômeno, com interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade.

Devido a jovialidade dos estudos sobre o letramento, há entendimentos diferentes do que é letramento por parte de pesquisadores e professores, mas o que se vê em linhas gerais é a referência ao termo no sentido de a alfabetização ser um espaço de conhecimento individual de apropriação da escrita e da leitura, já o letramento se dá no uso, em práticas sociais de escrita e leitura.

De acordo com Soares (2010, p.65) “essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta

gama de conhecimentos, habilidades, valores, usos e funções sociais”, a complexidade que permeia o letramento dificulta o entendimento de um único conceito porque “o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2010, p.66).

Durante muitos anos de nossa história, a preocupação dos pesquisadores eram com o “analfabetismo”, que assolava grande parte da população, portanto, investigavam-se, pesquisavam-se maneiras, programas para que as pessoas pudessem ter acesso ao mundo letrado.

Entretanto, ao passo que as pessoas foram em número cada vez maior se alfabetizando, ter-se-ia que utilizar um termo para os que não são analfabetos daí “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

Entretanto, podemos nos perguntar, mas por que o termo letramento e não alfabetismo, que seria o contrário de analfabeto? “É significativo refletir sobre o fato de não ser de uso corrente a palavra **alfabetismo**, ‘estado ou qualidade de *alfabetizado*’, enquanto o contrário, **analfabetismo**, “estado ou condição de *analfabeto*”, é termo familiar e de universal compreensão” (SOARES, 2010, p.19).

Bem, se a palavra alfabetismo é pouco familiar e utilizamos com frequência a palavra letramento, então como esta se tornou recorrente? O que se verificou foi a apropriação de uma palavra do inglês, em tradução literal:

[...] o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra-** do latim *littera*, e o sufixo-**mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de ferir. **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2010, p.18).

Ao termos mais claro o entendimento sobre a palavra, atentamo-nos ao significado que acarreta para a educação, mais especificamente ao ensino de língua portuguesa, como entendimento que se tem dela. Para Kleiman (1995, p.19):

Podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Com base na autora, conseguimos avistar, em linhas gerais, o letramento, como conjunto de práticas sociais, ou seja, a proficiência que um indivíduo adquire para se inserir e participar de uma dada prática social.

Também é importante refletir sobre o papel da escola como uma agência de letramento, mas que por vezes não cumpre o seu papel, limitando-o ao fato de alfabetizar os alunos, não os levando para o desenvolvimento progressivo desta habilidade conjugando-a com práticas de letramento que propiciem aos educandos um efetivo uso das práticas linguísticas em sua vida, enquanto cidadão. Kleiman (1995, p.20) alerta-nos:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Neste sentido, fica a reflexão para que as escolas e os componentes deste espaço possam cada vez mais propiciarem atividades que promovam o letramento, que é tão necessário para o desenvolvimento do educando, que é cidadão, que faz parte de uma sociedade letrada.

Soares (2002), embora se coloque em uma posição um pouco diferente de Kleiman (1995), mantém o foco nas práticas sociais de leitura e de escrita:

Embora mantendo esse foco nas práticas sociais de leitura e de escrita, este texto fundamenta-se numa concepção de letramento como sendo não as próprias práticas de leitura e de escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. (SOARES, 2002, p.145)

A autora faz a discussão da interação/participação no evento do letramento, ou seja, mais que exercer a prática social é ser integrante da mesma, correlacionando-se com ela, a interpretando e interagindo, nesse processo, para Soares (2002), se dá o letramento.

O que objetivávamos nesta seção era situar o leitor frente à compreensão do que entendemos por letramento, sem alongarmos nas sutis diferenças entre as autoras Kleiman (1995) e Soares (2002, 2010).

Concebemos o letramento como vivência social das práticas de leitura e escrita, percebendo a disciplina de Língua Portuguesa como importante agência de letramento na medida em que propicia atividades com as práticas de linguagem, que se configuram em práticas sociais inerentes à vida em sociedade.

É preciso pensar em como são as aulas de língua, se de fato estamos possibilitando o acesso ao letramento, pois a experiência escolar deve favorecer a vida em sociedade, ou seja, os estudantes devem estar preparados para os vários eventos de letramento sejam eles na família, na escola, no trabalho etc. A escola tem um papel fundamental para que o estudante tenha acesso ao mundo letrado e ao longo de sua vida vá interagindo e construindo o seu letramento.

2.1.4 Os gêneros do discurso

Esta seção é dedicada à concepção do que são os gêneros¹⁹ do discurso, antes, porém, refletimos sobre o caráter ideológico da linguagem, para em seguida tratarmos sobre eles. Conforme Bakhtin (2004, p.14):

[...] os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunidade verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar o poder etc.

Percebemos em Bakhtin (2004) o poder exercido pela linguagem, sendo esta, inclusive utilizada nas relações de dominação, então, se esta é tão importante nas relações humanas, é importante que a escola esteja preparada para proporcionar aos estudantes um amplo conhecimento sobre ela. É, aí, que os gêneros do discurso entram nesta discussão, porque nos comunicamos utilizando os mais diversos gêneros. Então, o que são eles?

[...] os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no

¹⁹ Rojo (2004), em sua pesquisa sobre *Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas*, reflete sobre as diferenças existentes entre os Gêneros Discursivos e Gêneros Textuais, mas apontando que ambas as vertentes encontram-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – “teoria dos gêneros do discurso – centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” e a segunda – “teoria dos gêneros textuais -, na descrição da materialidade textual (...). Entretanto, como aparato teórico para a descrição específica de exemplares nos gêneros, ambas as vertentes muitas vezes recorriam a um conjunto de autores comuns (...)”. Embora os trabalhos adotassem vias metodológicas diversas para o tratamento dos gêneros, todos acabavam por fazer descrições de gêneros, de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero, caso este que se verifica neste estudo.

sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero.

Portanto, ao discutirmos gêneros, temos que ter claro que o fato de serem utilizados socialmente fazem com que eles sofram movimentos de resistência a inovação ou não. Além disso, se estabilizam pelo uso que fizemos deles, mas também se modificam, pois o mundo se modifica historicamente. Um exemplo disso é o aparecimento dos gêneros midiáticos, que surgiram com o advento dos avanços tecnológicos.

E, mais, os gêneros do discurso se fundem com a própria história da humanidade e como vem sendo modificada as interações humanas. Eles são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2005, p.19). Sendo assim, ao trabalharmos em sala de aula, a partir do gênero, devemos entendê-lo não de maneira isolada, mas toda a cadeia de relações que o rodeiam. De acordo com Rodrigues (2005, p.154):

(...) para apresentar a noção de gêneros do discurso na concepção do Círculo de Bakhtin é necessário apreender o seu lugar e papel no conjunto das suas formulações, ou seja, compreender a noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares, como a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência; portanto, não dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros.

Ao observarmos o supracitado, percebemos a gama de possibilidades que estão atreladas aos gêneros do discurso, então, a elaboração do ensino de língua portuguesa, tendo como base os gêneros do discurso, o mais próximo possível do contato em sociedade, proporcionará aos estudantes se prepararem para utilizá-los de maneira proficiente em suas relações, nas mais variadas esferas sociais de atuação. Para isso, não se pode cair no equívoco de apenas estudar a

estrutura dele, mas, ir além, estudando e entendendo o que se quer dizer, como se diz e as intenções que estão lá colocadas em um determinado gênero, não podemos reduzi-los, pois Bakhtin “olha os gêneros a partir da sua historicidade (eles não são unidades convencionais) e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica), ao tomá-los como seus tipos históricos” (RODRIGUES, 2005, p.163). E é com este olhar que almejamos encontrar os gêneros do discurso, nesta dissertação, a *reportagem*, sendo apresentada e analisada de forma a garantir a construção do conhecimento, que permite ao aluno compreendê-lo, saber lê-lo, em seu sentido mais amplo, como fazendo parte da sociedade. De acordo com Marcuschi (2005, p.18):

O estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sócias. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos²⁰ estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, temos que ver os gêneros como entidades dinâmicas.

A partir da ideia do gênero do discurso como entidade dinâmica, viva é vislumbramos um trabalho pautado em práticas de linguagem significativas, que promovam o conhecimento e utilização dos mais variados gêneros, pois o acesso a eles permitem aos alunos uma atitude emancipatória, que o propiciará uma maior atuação na sociedade.

2.1.4.1 Gênero *reportagem* em foco

Com intuito de compreendermos melhor o gênero *reportagem* e suas especificidades, buscamos autores que falassem a respeito. Selecionamos então Machado (2010), que investigou o gênero *reportagem* e sua relação com o público e Lopes-Rossi (1998), que o discute sob a óptica de propostas de leitura, a partir desse gênero. De acordo com Machado (2010, p.19):

²⁰ Grifos do autor.

A reportagem é uma técnica de informação elaborada, pois exige muito do jornalista. É necessário ao jornalista um profundo conhecimento do assunto ou acontecimento a tratar. A *reportagem* é uma técnica de informação que exige investigação. Não existe conhecimento profundo se não existir uma investigação detalhada do acontecimento a relatar. Praticar a reportagem é submeter o jornalista a um incessante trabalho de campo e pesquisa. A reportagem alude ações verdadeiras, o seu objectivo é contar um acontecimento, dá-lo a conhecer na íntegra, fazer entender essa mesma realidade.

Com uma visão jornalística, Machado (2010) descreve sobre o que é a *reportagem*, bem como observa a relevância do jornalista no processo de elaboração dela. O jornalista é um pesquisador, um observador da realidade, que traz à tona assuntos e acontecimentos, que considera importante discutir com seu leitor. Conforme Lopes-Rossi (1998, p.5):

O propósito comunicativo da reportagem, segundo os manuais de redação jornalística, é trazer informações atualizadas e detalhadas sobre fatos (acontecimentos), tema ou pessoa de interesse do público-alvo da revista ou do jornal. Pode ter caráter investigativo e resultar em denúncias. No entanto, muitas vezes a reportagem tem o propósito implícito de formar a opinião de seu público a respeito de determinado assunto, de causar indignação, de ironizar uma situação, de beneficiar ou desqualificar a imagem de uma figura pública, de fazer propaganda de um produto, entre outros possíveis.

Observando o citado, percebemos o objetivo comunicativo da *reportagem*, que é “trazer informações”, porém, a autora sublinha o que muitas vezes ocorre, o jornalista, de forma implícita, é um formador de opinião, pois, de certa maneira, o seu texto provoca uma reação (afirmação, negação, indignação etc.) em seu leitor. Se a *reportagem* dialoga com o leitor, por que não inseri-la no ensino de língua

portuguesa? Lopes-Rossi (1998) propõe práticas de leitura com base nela, o que também vislumbramos como uma possibilidade no processo de ensino-aprendizagem. Ela também sugere traçar os objetivos de leitura com os alunos “*Vou ler a reportagem para saber o que significa... Gostaria de ler essa reportagem para entender porque esse infográfico mostra...*” (LOPES-ROSSI, 1998, p.7), possibilitando um estudo vinculado às práticas sociais, pois a *reportagem* ocupa um lugar nas interações humanas, portanto, o aluno ter o conhecimento desse gênero se torna relevante,

[...] se o professor selecionar textos de publicações e temáticas adequadas à faixa etária e aos interesses dos alunos. A iniciação do aluno à discussão sobre o discurso jornalístico e sua forma de ação social, sem contar as informações que cada texto apresenta, certamente contribui para a formação de cidadãos críticos (LOPES-ROSSI, 1998, p.5).

Observando a citação, indo ao encontro da autora, acreditamos ser possível práticas pedagógicas a partir da *reportagem*, com intuito de promover a cidadania, contribuindo na formação de estudantes/cidadãos conscientes e atuassem suas relações humanas.

2.2 LIVRO DIDÁTICO – UM BREVE HISTÓRICO

Nesta seção, gostaríamos de pensar a respeito da historicidade do livro didático, como ele chegou e se estabilizou em nosso meio. Conforme Freitag (1997, p.12):

Remontam a 1937 as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo para assegurar a *divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural*, criando-se o INL (Instituto Nacional do Livro), órgão subordinado ao MEC. Este órgão estruturou-se em vários órgãos operacionais menores, entre os quais a coordenação do livro didático. Competia a essa coordenação: planejar atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático.

Freitag (1997), com base em Holanda (1957), ainda coloca que a consequência do livro didático nacional é devido à Revolução de 1930, que causou o encarecimento do livro estrangeiro, levando o Brasil a competir com o livro didático francês que antes era mais caro. O controle do livro didático por parte do governo federal se dá devido ao fato de que era uma maneira de se compensar as desigualdades sociais. Segundo Freitag (1997, p.19):

A importância dada pelo governo ao livro didático e o controle crescente sobre ele, exercido pelo governo federal, pelos estados e municípios, decorrem da percepção de que é necessário compensar – via políticas públicas – as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias socioeconômicas entre ricos e pobres.

Percebe-se, então, que a ideia era subsidiar com política pública material didático para todas as crianças, uma vez que as desigualdades são tão latentes, ou seja, ao invés de se investir no cerne do problema, que é a má distribuição das riquezas, o governo opta por programas assistencialistas.

Ainda tratando de política governamental, Freitag (1997, p28) apresenta os dois lados, o governo e os críticos sobre o livro didático:

O material disponível sobre a política do livro didático no Brasil pode, grosso modo, ser dividido em duas grandes categorias:

- a) os decretos, leis, justificativas, exposições de motivos etc., fornecidos e divulgados pelo governo central para regulamentar o livro didático, assegurar sua produção e distribuição pelo Brasil; e
- b) as críticas por intelectuais, políticos e cientistas a essa política do governo.

Vejam, podemos pensar que enquanto não há uma reorganização social, que possibilite a todos comprarem livros, por exemplo, é positivo o investimento governamental para suprir a necessidade dos estudantes. Por outro lado, temos as críticas tanto a esta política assistencialista quanto a uma paulatina desvalorização do professor, seja no processo de autoria de suas aulas, seja na parte

financeira, com baixos salários ou ainda, o pouco incentivo à formação continuada.

Com isso, seguimos esse percurso histórico, refletindo sobre o que Freitag (1997, p.102) nos alerta:

Juntamente com o livro didático, que necessariamente teria de ser um livro universal, de qualidade e durável, deveria ocorrer toda uma reformulação e reorientação do sistema educacional, começando-se pela valorização e qualificação do professor, como agente central do processo educativo, e que contaria com um bom livro didático como simples instrumento de trabalho.

Será que tais atitudes foram e são tomadas? O professor é o agente do processo educativo ou vê no livro didático um norte a ser seguido sem questionamentos? Na atualidade, temos que lutar por condições cada vez melhores de trabalho, para que o livro didático sirva tanto para o professor quanto para o aluno como um dos muitos acessos ao livro, como bem cultural, de um modo geral. Segundo Molina (1988, p.18):

O livro didático adquire especial importância quando se atenta para o fato de que ele pode ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança tem contato. Considerando-se o fato de que, ao deixar a escola, pode ocorrer que jamais tornem a pegar em livros, percebe-se que, para muitos cidadãos, o livro didático termina por ser “o” livro.

Observando o exposto, podemos nos perguntar: O livro didático é um vilão ou um mocinho? Deixaremos para o leitor responder a questão, o que queremos são posicionamentos frente a ele. Para Saviani (2009):

O livro didático viabiliza o processo de transmissão-assimilação que conduz o acesso tanto para o professor quanto para o aluno, e ainda podemos dizer que pode ser conduzido por meio do livro didático do professor para o aluno. Todavia é importante deixar claro que o livro

didático ao mesmo tempo em que tem seus benefícios, ele também gera uma limitação que deva ser observada.

Percebemos no supracitado o lado positivo, que é possibilitar a todos o acesso a livros e também um possível negativo, se o livro didático limitar o professor em seu processo de agente educacional, ou seja, quando o livro didático se torna a única ferramenta de trabalho do professor. Há uma máxima em Lajolo (1996, p.8) que vislumbra bem qual o papel do professor, segundo ela:

O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é *apenas* um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem.

Talvez se todo o professor vivesse esse pensamento de Lajolo (1996) não teríamos tantas discussões sobre o livro didático, principalmente, quando encontramos muitos exemplares de má qualidade e que são seguidos, sem questionamentos, por profissionais inseguros, com falta de formação inicial e continuada ou com uma carga horária que inviabiliza o processo crítico de análise que deve ser feito constantemente.

Um exemplo sobre a importância do professor no processo educativo, seria ao observar algo semelhante como o descrito por Antunes (2003, p.72) a respeito dos textos literários nos livros didáticos, que afirma:

Reduzi-los a objetos de análise sintática, a pretexto para exercício de ortografia, por exemplo, é uma espécie de profanação, pois esvaziá-los de sua função poética e ignorar a arte que se pretendeu com o arranjo diferente de seus elementos linguísticos. O gosto e o encantamento por esta função poética dos textos literários, como todos os outros gostos e encantamentos, precisam ser cultivados, estimulados, exercitados. Há uma imensa maioria de livros didáticos que parecem desconhecer esse princípio.

Diante de uma situação assim, caberia ao bom professor, por exemplo, aproveitar o texto e elaborar atividades, por meio das práticas de linguagem, que vão ao encontro da promoção do letramento, e indo na direção contrária do estudo de formas isoladas, descontextualizadas, que deixam de lado o trabalho promissor que pode advir dos textos literários.

É relevante também falar que ao longo dos anos da história do livro didático, foi criado, pelo governo federal o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), que tem como principal objetivo:

[...] subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico (BRASIL, 2012).

Ou seja, com um programa específico que dá o direcionamento, que são os PCN, para a elaboração dos livros didáticos das mais diversas editoras, vem resultando em uma melhoria das coleções de livros didáticos, indo ao encontro de um ensino de língua portuguesa pautado nas práticas de linguagem, para que também sejam mais raros os exemplos como o citado por Antunes (2003). Inclusive, as coleções analisadas nesta pesquisa fazem parte do PNLD e foram distribuídas de maneira gratuita às escolas que solicitaram.

Enfim, parece-nos um caminho viável a presença do professor como autor de sua aula, para que o livro didático seja um “mocinho” ou um “vilão” no processo de ensino-aprendizagem, pois:

Qualquer material didático pode ser abordado a partir de vários ângulos, servindo ao bom professor como material ilustrativo para sublinhar um erro, um problema estético, um conteúdo ideológico. O uso de seu instrumento - o livro didático - depende, pois, da habilidade e do nível de formação do professor. (ANTUNES, 2003, p.132)

Destarte o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, ao longo da história, pode ser escrito por cada professor e o seu posicionamento frente a ele. O que se espera é que cada vez mais as políticas públicas se voltem à valorização da educação, e que o professor se sinta encorajado a ser o verdadeiro autor de sua aula, se valendo dos diversos instrumentos pedagógicos que se têm, entre eles, o livro didático.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo se propõe a detalhar o tratamento metodológico dado ao objeto de estudo, com base no qual se deram as análises descritas no capítulo subsequente. Para isso, vale observar as opções das quais se podem fazer uso em termos de instrumentos metodológicos no percurso, pois quando se entra no mundo da pesquisa, a diversidade de métodos para apreender a realidade do objeto sob investigação são variados. Tendo o conhecimento dos muitos instrumentos que se pode mobilizar durante o percurso metodológico, faz-se necessário pensar cuidadosamente para que as escolhas não sejam somente assertivas, mas apropriadas, sobretudo tentando garantir que essas escolhas vão ao encontro do embasamento teórico defendido, visualizando no horizonte os caminhos para responder as indagações que se propuseram ao longo do trabalho.

Ao pensarmos sobre o percurso metodológico que gostaríamos de realizar, refletimos sobre qual abordagem adotariamos para o trabalho. Desejávamos que esta fosse ao encontro da visão dialógica que temos sobre a linguagem, por esta razão, a abordagem histórico-cultural nos pareceu um caminho possível, principalmente, no trabalho de Freitas (2010), que propõe uma conciliação teórica entre Bakhtin e Vygotsky, autores que vislumbram a linguagem como histórica e social, pertencente a um mundo em constante mudança, mas que dialoga entre os séculos de sua existência. Conforme Freitas (2010, p.22):

[...] a abordagem histórico-cultural não se limita à análise interpretativa dos eventos observados, mas assume um caráter mais dialético buscando uma mediação entre o individual e o social.

Observando o exposto, buscamos no ato de pesquisar esse movimento dialético, pois o impulso da investigação é dado pela realidade que nos circunda, pois “Toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade” (VYGOTSKY, 1991, p.118), objetivando, de alguma forma, contribuir para a melhoria de tal realidade. De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.17), a abordagem histórico-cultural:

tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são

consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social.

Em se tratando de uma pesquisa em educação, a abordagem histórico-cultural pode contribuir para a reflexão, analisando os fatos em sua ancoragem histórico e cultural, portanto, não isolada, mas que interage porque é “por meio do diálogo que o pesquisador se torna capaz de construir/desconstruir/reconstruir conhecimentos” (FREITAS, 2010, p.9).

As leituras de Freitas (1994, 2010) nos possibilitaram o contato com os estudos do grupo LIC²¹, que realizam pesquisas na área da educação associados aos fenômenos da linguagem, a partir desse olhar dinâmico, que concilia os aspectos sociais, culturais e a historicidade que os permeiam ao analisar um determinado objeto de estudo.

A opção pela abordagem histórico-cultural para esta pesquisa foi devido ao fato desse grupo a utilizar e produzir conhecimento científico que conciliam autores como Bakhtin e Vygotsky, inclusive utilizados por nós também, vislumbrando seus postulados e entendendo a linguagem como social e dialógica, presente nas relações humanas de maneira viva e multifacetada, conforme detalhamos no capítulo precedente.

Sendo este trabalho fruto das ciências humanas nos preocupamos, durante o processo do fazer pesquisa, em questionarmos, interrogarmos, não perdendo de vista que, ao longo do caminho, nem sempre todas as respostas poderão ser respondidas a contento ou, ainda, outras podem surgir, uma vez que o conhecimento se constrói no fazer dialógico e, portanto, passível de questionamentos no fluxo contínuo da cadeia da compreensão, durante a interação, e dos próprios conhecimentos histórico-culturais produzidos pela humanidade. Em Bakhtin (2004, p. 403) podemos perceber o caráter dialógico dos sujeitos das pesquisas em ciências humanas; segundo ele:

Qualquer objeto do conhecimento pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo;

²¹ Tivemos contato com o grupo “Linguagem, Interação e Conhecimento” (LIC), orientado pela professora Maria Teresa de Assunção Freitas, por meio de algumas leituras da professora e de seus orientandos.

consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Percebe-se em Bakhtin (2004) a visão dialógica necessária para se compreender o modo pelo qual se dá a pesquisa nas ciências humanas, de tentarmos objetivar a dialogicidade inerente do processo, que, consequentemente, está presente em pesquisas como esta, pois o debate e o confronto de ideias colaboram para a produção do conhecimento, lembrando que esse conhecimento se constitui historicamente. Acerca desse dialogismo presente na manifestação da linguagem, Bakhtin (2004, p.414) ainda observa que:

Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados. Sempre se modificarão no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. (...) Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento.

Pelo o exposto, pode-se perceber que o conhecimento é algo dinâmico que se modifica ao longo dos anos, mas que essas visões que vão se construindo estão interligadas historicamente. Ainda falando sobre as ciências humanas, o advogado por Freitas (2010, p.24) corrobora com Bakhtin (2004), segundo a qual:

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. (...) Já nas ciências humanas seu objeto de estudo é o homem. (...) Diante dele o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode contemplá-lo, mas tem de falar com ele. Inverte-se dessa maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos.

Ratificando o que já fora apresentado, a autora explora o fato de que nas ciências humanas não se contempla, mas sim, dialoga-se, fato este que favorece a muitas respostas que podem advir desse tipo de estudo.

Dada a visão do que é fazer pesquisa nas ciências humanas, sob nosso ponto de vista, a partir da abordagem histórico-cultural, situamos nossa pesquisa como qualitativa, que na “perspectiva histórico-cultural consiste não só em descrever a realidade mas também em explicá-la, buscando, nesse movimento, transformá-la” (FREITAS, 2010, p.23), de caráter bibliográfico-documental.

Embora no capítulo de introdução já tenhamos delimitado o objeto de pesquisa, bem como a fonte da qual vêm os dados para as análises, reforçamos que se trata de uma investigação que explicita o tratamento didático apresentado para o trabalho com o gênero *reportagem* em duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, que foram fornecidas pelo governo federal por meio do Plano Nacional do Livro Didático. Para a análise, tratamos a coleção “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002) como C1, e a coleção “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009) como C2.

Neste trajeto, por considerarmos relevante para uma melhor compreensão do objeto de estudo, também nos preocupamos em fazer um breve histórico sobre a disciplina de Língua Portuguesa, no capítulo dois (2), bem como a contribuição dos estudos da Linguística Aplicada, também no mesmo capítulo, principalmente da década de 1980, objetivando analisar o gênero *reportagem* pelo prisma dos estudos na perspectiva dos gêneros do discurso.

Devido ao grande número de gêneros discursivos encontrados em ambas as coleções, optamos por fazer um recorte. Primeiramente, selecionamos a esfera, sendo esta a jornalística, pois está presente com frequência em vários lugares da sociedade. Se pensar no caso da televisão que é uma plataforma, inclusive da esfera selecionada para este estudo, e é um meio de comunicação de massa de fácil acesso por parte da população, percebe-se que gêneros como notícia, entrevista, *reportagem* chegam com certa facilidade ao alcance de grande parte da população.

Já a seleção do gênero *reportagem* se deu, porque este é apresentado em ambas as coleções e, também, poder-se-ia fazer uma análise de como este gênero se configura no livro didático, que não é seu suporte de origem. A partir da opção por este gênero, investigamos o tratamento didático dado à *reportagem*, as atividades sugeridas desenvolvem as práticas de linguagem, promovendo o letramento? Ou são elas atividades centradas na ‘língua-sistema’?

A seguir, apresentamos os quadros da coleção C1 e da coleção C2, que representam os gêneros da esfera jornalística encontrados, bem como sua recorrência ao longo de cada coleção.

Quadro 1 – Amostra de gêneros da esfera jornalística da C1

Série	Char-ge	Crôni-ca	Reporta-gem	Notícia	Entre-vista	Art. de Opinião	Propa-ganda
6º ano	x	1	3	x	1	x	1
7º ano	x	1	4	x	1	x	2
8º ano	1	x	5	1	x	x	x
9º ano	x	x	1	x	1	1	x
TO TAIS	1	2	13	1	3	1	3

Fonte: Coleção: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002).

Quadro 2 – Amostra de gêneros da esfera jornalística da C2

Série	Ensaio	Crônic-a	Repor-tagem	Notícia	Entre-vista	Art. de Opinião	Propa-ganda
6º ano	x	1	x	5	x	x	x
7º ano	x	x	1	x	3	x	x
8º ano	x	x	3	x	x	x	2
9º ano	1	4	1	2	2	2	x
TO TAIS	1	5	5	7	5	2	2

Fonte: Coleção: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009).

A elaboração dos quadros um (1) e dois (2) se deu a partir da busca nas coleções C1 e C2 dos gêneros da esfera jornalística, que se apresentavam no sumário do livro de cada livro, indicando as respectivas páginas.

Com base no quadro um (1), pode-se observar que há vários gêneros da esfera jornalística na C1, em que a recorrência maior é do gênero *reportagem*, com treze ocorrências ao longo da coleção. O livro do oitavo ano é o que mais traz esse gênero, apresentando em seu sumário cinco *reportagens*.

Em relação a outros gêneros da esfera jornalística, tais como: a crônica, a notícia, a entrevista, o artigo de opinião, a propaganda e a charge, eles aparecem em menor número, porém há variedade de gêneros dessa esfera.

Já no quadro dois (2) da C2 encontramos em maior número o gênero notícia (7), os demais gêneros estão inclusos nos livros em menor número. Verifica-se, também, que o gênero em estudo, a *reportagem*, aparece cinco vezes (5), não sendo contemplado no livro do 6º ano.

Pode-se, ao observar o quadro dois (2), constatar também que há diversidade de gêneros, pois há crônica, reportagem, notícia, entrevista, artigo de opinião, ensaio e propaganda, fato este que possibilita entender a preocupação dos autores em propiciar ao professor e ao educando o acesso a diversos gêneros da esfera jornalística. Talvez, caberia a reflexão sobre se este número ainda é pequeno ou se outros gêneros desta esfera poderiam ser contemplados. Porém, não é esse o foco do nosso trabalho, já que o que almejávamos era representar, nesses quadros, o espaço da esfera jornalística no livro didático, fazendo-nos crer que a esfera está representada em ambas as coleções.

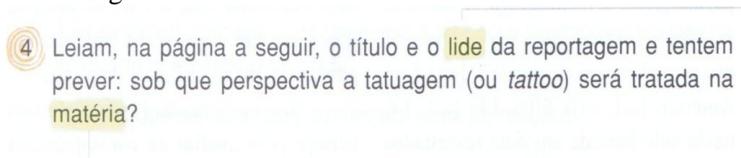
Agora que apresentamos a gama de gêneros da esfera jornalística nas coleções em que se deram o levantamento de dados, bem como a opção pelo gênero *reportagem*, reiteramos as perguntas que nortearam a pesquisa, visando a alcançar os objetivos que estão configurados no capítulo 1 (um). As perguntas norteadoras, que fizemos ao encontrarmos o gênero *reportagem* nos livros didáticos da C1 e C2 foram:

- a) Como os estudos linguísticos, principalmente da década de oitenta, se materializam nos livros didáticos, focalizando o gênero *reportagem*?
- b) As práticas de linguagem, a partir do gênero *reportagem*, promovem o letramento?

Para responder as perguntas em questão, fizemos uma busca, seguida de análise nas coleções C1 e C2, desenvolvendo uma reflexão crítica a partir de pistas, que perpassam as questões acima, encontradas junto às *reportagens*. Em relação à segunda pergunta, sentimos a necessidade de desenvolver categorias e subcategorias para que pudessem nos auxiliar, visando a mapear se as atividades propostas fazem uso da materialidade textual na perspectiva dos Gêneros do Discurso, pois acreditamos que dessa maneira promove o letramento, tendo em vista poderem estar centradas em práticas de linguagem; assim criamos indicadores que favorecessem a leitura das *reportagens* em relação às práticas de linguagem propostas. Em face disso, apropriamo-nos, com base nos descritores da Prova Brasil de Língua Portuguesa, de elementos encontrados nesses indicadores, que nortearam a construção dos parâmetros abaixo.

As categorias de análise em investigação estão relacionadas às práticas de linguagem: a Leitura (PLL²²), a Escrita (PLE), a Escuta (PLES), a Fala (PLF) e a Prática de Análise Linguística (PLPA), e a partir delas, foram construídas as subcategorias e os parâmetros de análise delineados para cada uma. As subcategorias nada mais são que cada prática de linguagem e as possíveis propostas didáticas que podem ser propostas pelos autores em suas coleções, propiciando assim, em uma pré-análise que podem ser explicitadas no capítulo de análise, a verificação da existência ou não de tais parâmetros em atividades que compreendem o gênero *reportagem*. Vejamos algumas ocorrências extraídas a título de exemplificação do tratamento metodológico:

Figura: 1



Fonte: Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.27.

²² As abreviaturas foram estabelecidas para didatizar o processo de análise, todas as utilizadas estão também expostas nos quadros abaixo.

A partir do dado acima, verifica-se que a categoria de análise é a Leitura (PLL) e a subcategoria é o parâmetro: Localizar informações explícitas (P1) em um primeiro momento e, também, possibilita o desenvolvimento de outro parâmetro que é inferir o sentido de uma palavra ou expressão (P2). Portanto, com base na ocorrência, encontramos uma categoria em investigação e dois parâmetros dentro das subcategorias sobre Leitura. Vejamos outro dado a seguir:

Figura: 2



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

A sugestão está na coleção C2, que propõe uma atividade baseada na categoria de análise Escrita (PLE), focalizando nas subcategorias o parâmetro: Buscar resposta no texto (P13). No caso dos quadros, esses dados são apresentados no capítulo seguinte de maneira sucinta para melhor visualização do leitor frente aos resultados.

Também salientamos que no capítulo quatro (4), os quadros abaixo estão completos com o número de ocorrências e apenas uma breve amostra da porcentagem (embora queiramos frisar que se trata de uma análise eminentemente qualitativa) com que se encontrou cada categoria e subcategoria, o que proporciona a análise de quais práticas estão mais evidenciadas nas coleções, a partir da análise do gênero *reportagem*, bem como a observação se tais práticas de linguagem são trabalhadas ao se propor o estudo de uma *reportagem*. Seguem as categorias:

Tópico 1 – Práticas de Linguagem

Práticas de Linguagem	Abreviatura
Leitura	PLL
Escrita	PLE
Escuta	PLES
Fala	PLF
Prática de Análise Linguística	PLPA

Quadro: 3

Dentre as categorias apresentadas acima, encontramos a Leitura (PLL), a Escrita (PLE), a Escuta (PLES), a Fala (PLF) e a Prática de Análise Linguística (PLPA), já em cada quadro abaixo expusemos os parâmetros de investigação em relação à prática de linguagem pesquisada. Referente aos procedimentos de leitura, a exemplo de Pereira (2010, p.70), fizemos um levantamento de itens que devem ser observados se são trabalhados para desenvolver a prática de leitura proficiente. Entre os elementos e informações que serviram de base para o trabalho de Pereira (2010, p.70-71) estão:

Os elementos e informações observados em cada reportagem, a partir das seções a seguir, são:

- Elementos gráficos interessantes para a primeira leitura global do texto, como: cores, fotos, infográficos, elementos interessantes de diagramação.
- Informações sobre fonte e data da reportagem.
- Identificação de pontos do texto ou informações do texto que podem ser objeto de perguntas que exijam habilidades cognitivas mais complexas por parte dos alunos, como: localizar (ou inferir) e comparar informações, sintetizar, distinguir fato de opinião ou fato de hipótese, reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo assunto, prever consequências, interpretar dados de infográficos, interpretar textos verbais e não-verbais, inferir o sentido de palavras difíceis, reconhecer o efeito de sentido do uso de determinada palavra ou da pontuação, estabelecer relações entre partes de um texto, identificar o sentido global, entre outras possibilidades, de acordo com o texto de cada reportagem.

Com base em reflexões sobre o ‘fazer pesquisa’, inclusive a partir de Pereira (2010), elaboramos, por exemplo, os procedimentos de leitura, modificados de acordo com o embasamento teórico defendido e as especificidades que desejávamos analisar nas *reportagens*. Vejamos abaixo:

Tópico 1.1 - Procedimentos de Leitura

Parâmetros	Abreviatura
Localizar informações explícitas	P1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	P2
Inferir uma informação implícita	P3
Identificar o tema	P4
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	P5
Interpretar a reportagem com auxílio de material gráfico diverso (fotos, gráficos etc.)	P6
Identificar a finalidade do gênero reportagem	P7
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que fora produzido e daquelas em que será recebido.	P8
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	P9
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	P10
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	P11

Quadro: 4

Em relação ao quadro quatro (4), temos os procedimentos de leitura que nortearam a análise em relação às práticas de leitura (PLL), apresentadas nas *reportagens* em estudo. Alerta-nos Gomes (2009, p.143) para a importância de formar leitores:

A formação de um leitor competente é, como já mencionamos algumas vezes, o objetivo maior da escola, pois a leitura é o maior instrumento para a construção do conhecimento. Despertar no aluno o interesse pela leitura é o maior legado de um professor aos seus alunos. Leitores competentes e

interessados só se farão com uma prática constante da leitura de textos variados.

Vislumbrando o proposto por Gomes é que investigamos o lugar da leitura, prática de linguagem tão relevante, no livro didático, com foco no gênero *reportagem*. Vejamos, agora, o quadro 5, que apresenta os procedimentos de escrita que serviram de parâmetro, são eles:

Tópico 1.2– Procedimentos de Escrita

Parâmetros	Abreviatura
Expressar a sua opinião em relação a dado contexto	P12
Buscar resposta no texto	P13
Responder por meio do conhecimento de mundo adquirido	P14
Elaborar uma reportagem	P15
Elaborar outro gênero, depois de estudar a reportagem	P16
Responder conciliando compreensão do texto e conhecimento de mundo	P17
Compreensão do texto	P18

Quadro: 5

É relevante o quadro acima, uma vez que possibilita a reflexão sobre qual tipo de escrita se propõe ao se trabalhar com o gênero *reportagem*, possibilitando perceber se essas práticas de escrita favorecem o letramento. Em face do trabalho de Carvalho (2010, p.69), espera-se que isso também venha a ocorrer neste estudo. O autor em sua análise refletiu sobre o processo de produção textual nos livros didáticos e verificou em uma das coleções que “Não há indicações ou pistas para o planejamento e revisão dos textos. A proposta sugere apenas a escrita do texto, ou seja, falta trabalhar a produção textual na sua dimensão processual, que é iniciada por um planejamento e finalizada pela publicação do texto”. Portanto, objetivamos analisar se tal fenômeno ocorre com o gênero *reportagem*, nos livros didáticos investigados. A seguir, está o quadro 6, referente aos procedimentos para a escrita:

Tópico 1.3– Procedimentos para Escuta

Parâmetros	Abreviatura
Escutar a voz do docente lendo	P19
Escutar a voz do(s) colega (s) lendo	P20
Escutar áudio	P21

Quadro: 6

Sempre que se fala em ensino de língua portuguesa, parece que a escuta é considerada uma prática simples, pois pressupõe um ser passivo enquanto interlocutor, e, portanto, é deixada de lado ou, no mínimo, não tendo o tratamento didático apropriado que se requer para a prática. Assim, nos preocupamos também em verificar se tal prática de linguagem é explorada ao propor o trabalho com *reportagem*. Essa reflexão é importante ao passo que muitos professores afirmam que seus alunos não sabem ouvi-los, mas será que são propiciadas atividades que favorecem tal aprendizagem? Não responderemos a esta pergunta, mas fica a indagação. Para esta questão, então, investigamos: a escuta se fez presentes nas atividades propostas nas coleções C1 e C2?

Conforme Gomes (2009, p.99):

Precisamos aprender a escutar, a fugir das distrações e manter a concentração; ficar em posição de empatia para escutar quem está falando; manter a vontade firme, o sentido de alerta e de atenção; não deixar que as emoções contaminem; escutar para compreender, e não apenas para responder; respeitar o turno de fala, evitando interrupções; desenvolver o sentimento de respeito pelas opiniões alheias.

Como vemos, a prática de escuta é essencialmente importante e por isso, “se todas essas atitudes forem exercitadas desde cedo, será muito mais fácil aplicá-las [...]” (GOMES, 2009, p.100). Dando continuidade, apresentamos o quadro 7, que norteou nossa análise em relação às práticas de linguagem voltadas à oralidade. Eis os parâmetros:

Tópico 1.4 – Procedimentos para Fala

Parâmetros	Abreviatura
Expressar a sua opinião em relação ao tema da reportagem	P22
Criar uma reportagem e apresentar aos colegas	P23
Expressar a sua resposta em relação a uma dada pergunta	P24

Quadro: 7

A expressão oral também deve ser contemplada nas aulas de língua portuguesa, pois se almejamos que os estudantes saibam se comunicar de maneira adequada em dado contexto de interação, a disciplina tem como responsabilidade promover essa prática de linguagem. Nesse sentido, espera-se encontrar tal prática de linguagem nas coleções. Embora Antunes (2003, p.24) alerta-nos para:

Uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos que nem precisam ser matéria de sala de aula.

No decorrer das análises, foi possível perceber se tal constatação ainda é pertinente ou se já há a construção de uma nova realidade referente ao trabalho com expressão oral, prática de linguagem tão importante quanto à escrita ou leitura, por exemplo.

A seguir, os parâmetros pesquisados referentes ao estudo da língua:

Tópico 1.5 – Procedimentos para a Prática de Análise Linguística

Parâmetros	Abreviatura
Estudar a língua para favorecer o conhecimento do gênero	P25
A reportagem serve como pretexto para estudar a língua-sistema	P26
Prática de análise linguística significativa	P27

Quadro: 8

No quadro 8, apresentamos o tópico 5, que diz respeito ao estudo da língua enquanto discurso com vistas a explorar possibilidades de sentidos que se constrói no processo de interação, nele encontramos os parâmetros que nos induzem a analisar, se o gênero é pretexto para estudar a língua-sistema, bem como refletir se o estudo favorece o conhecimento do gênero, o que conseqüentemente favorece a compreensão de mundo e, por fim, verificar se as atividades promovem uma prática de análise linguística significativa e, conseqüentemente, contribui para avançar quanto ao letramento.

Agora, com base no percurso metodológico, apresentamos no capítulo quatro (4) a análise de dados.

4 TECENDO UMA ANÁLISE

O presente capítulo se propõe a analisar os dados, fundamentando-se no referencial teórico apresentado no capítulo dois (2), refletindo em Bakhtin (1992, 2004) e Vygostsky (1991, 2001) a centralidade da linguagem na vida do ser humano, sua natureza social que a coloca como constitutiva do contexto histórico que se cria e recria ao longo dos séculos. Nessa techedura, faz desse sujeito um ser cultural e histórico, e, por este prisma, propõe-se o tratamento metodológico do capítulo 3 (três), construído a partir da abordagem histórico-cultural, objetivando compreender como se apresentam as práticas de linguagem nos livros didáticos das coleções sob análise, a partir do trabalho com o gênero *reportagem*. Conforme Bakhtin (2004, p.127):

A língua vive e evolui historicamente na ²³*comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*

Portanto, é esta língua, utilizada nas interações humanas que nos interessa como estudo, não um estudo isolado e abstrato de suas estruturas. Nessa perspectiva é que as análises objetivaram verificar se as atividades sugeridas se remetiam a esta língua viva e dinâmica ou ao estudo da ‘língua-sistema’ isolada permeada de regras e exceções.

O estudo, nesta dissertação, está focalizado na *reportagem*, gênero da esfera jornalística; que é de fácil acesso para os educandos, pois o encontramos em escritórios, escolas, mas também em salões de beleza até na peixaria que se utiliza de jornais que embalam peixes, ou seja, é um gênero de fácil acessibilidade, seja o estudante de uma classe com mais ou menos prestígio social. Entretanto, antes de entrarmos nas análises, gostaríamos de lembrar a importância da escola em ser um espaço que favorece o acesso e apropriação do conhecimento referente aos mais variados gêneros discursivos circundantes em nossa sociedade.

Conforme Pereira (2010, p.14):

[...] a escola é o ambiente propício à familiarização do aluno com os textos que circulam socialmente veiculando informações, proporcionando reflexões sobre assuntos diversos,

²³ Grifos do autor.

sejam eles pertencentes à variedade padrão ou não-padrão, a fim de que, de posse de conhecimentos sobre o mundo circundante, o indivíduo possa nele melhor conviver e atuar, interagindo criticamente com os conhecimentos a todo momento recebidos.

Em Pereira (2010) ratifica-se a relevância de a escola ser um espaço em que o educando tenha contato com vários gêneros que circulam em diversas esferas sociais, pois este conhecimento possibilita a ele maior compreensão do mundo que o rodeia, bem como abre portas para uma melhor inserção na sociedade, uma vez que se apropriou ao longo da vida escolar de variedades de gêneros discursivos.

Agora que colocamos o papel da escola no processo de construção do conhecimento, vamos nos ater às análises feitas em duas coleções, a partir do gênero *reportagem*. Segue a seção que apresenta a análise da coleção “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), doravante C1.

4.1 C1 – COLEÇÃO “PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO”

A presente seção traz as atividades apresentadas na coleção, “Português: Uma Proposta para o Letramento” (C1), de Magda Soares (2002), livro do 8º ano que estão localizadas na unidade 1 – “Nós somos assim?”.

A partir do que se espera da escola, acredita-se que ao longo da vida escolar, o educando tenha contato com vários gêneros, entre eles a *reportagem* que pode favorecer a construção de um conhecimento diversificado e crítico. As análises se darão na ordem tal e qual se apresentam junto ao LD. Tomamos a liberdade, porém, de antecipar a apresentação de uma das *reportagens* na sua íntegra, como o LD a apresenta em um determinado momento, para que se conheça a temática e se possa, após a leitura, acompanhar as análises feitas. Na coleção do LD em questão, tivemos 13 (treze) *reportagens*, e que esta foi escolhida aleatoriamente para descrever e analisar aqui.

A *reportagem* a seguir requer leitura na medida em que nos deparamos com uma temática a partir da qual se darão uma série de atividades proposta pelo LD. Tais atividades podem dar indício de um trabalho ou não na perspectiva dos gêneros discursivos, inclusive, como princípio metodológico do ensino-aprendizagem da língua. Os sentidos que se constroem a partir da leitura não se limitam, portanto, à língua enquanto sistema, mas justamente por ela estar imbricada numa linguagem que está explicitada no e pelo gênero, para não nos limitarmos a trabalhar sua estrutura e estilo, de modo a secundarizar a dimensão do conteúdo propriamente apresentado. Essa reflexão se apresenta necessária ao passo que sabemos que, há não muito tempo (e ainda é feito por muitos professores), se acreditava que, para se ensinar língua portuguesa, ter-se-ia que dominar a ‘língua-sistema’. Quer nos parecer que vivemos outro momento, cuja unidade de trabalho passa a ser o texto, mesmo que não seja, necessariamente, trabalhado na perspectiva do gênero do discurso. Daí, com base nesse redirecionamento: da ‘língua-sistema’ para a ‘língua-discurso’, não podemos utilizar um dado texto (gênero) reduzindo-o ao estudo de sua estrutura, sobretudo, sem levar em consideração sua centralidade enquanto linguagem de que o outro é essencial nesse processo de interação, explicitando o papel da alteridade²⁴. Segue a *reportagem*²⁵:

²⁴ Entende-se por alteridade o processo dialógico em que o ‘eu’ e o ‘outro’ dialogam por meio do discurso. Ver mais em Bakhtin (2004, p.113).

Figura: 1

Unidade 1

NÓS SOMOS ASSIM?

Leitura silenciosa

Histórias de pais em estúdios de *tattoo*

A lei estadual sobre *piercings* e tatuagens, que acaba de completar um ano, atingiu em cheio não apenas filhos, mas pais. Há quem esteja satisfeito porque agora tem o apoio legal para o que pensa a respeito de tatuar o corpo ou colocar um *piercing* antes de completar a maioridade. Mas há também os indignados. Confira abaixo algumas histórias

Free-lance para a Folha

Independentemente da vontade dos pais, a lei nº 9.828, de 6/11/97, proíbe a aplicação de tatuagem e *piercing* em menores de 18 anos.

Entre os pais, as opiniões divergem. De um lado, estão os que consideram a lei um instrumento válido para defender o cidadão de um arrependimento futuro. Do outro, os indignados. É o caso do advogado Robson [...], pai de Thais, 16, que, há três semanas, tentava sem sucesso colocar um *piercing* na Clínica [...].

“Essa lei é inconstitucional, o Estado não pode interferir na minha decisão sobre as vontades da minha filha, principalmente no que diz respeito à aparência dela”, disse o advogado.

Dias depois, na Clínica [...], outro pai indignado se manifestava. “Para mim, essa lei é ridícula; *piercing* e tatuagem não prejudicam a sociedade”, disse José Américo [...], cuja filha, Lia [...], 14, havia sido barrada em dois respeitadíssimos estúdios de *piercing* em São Paulo.

“Eu quero que minha filha aprenda a se indignar, é uma questão de liberdade. Daí, amanhã ela vai em qualquer lugar e volta com um negócio malfeito”, disse ele.

Foi o que ocorreu com as irmãs Ana Paula, 16, e Juliana [...], 15. Com o consentimento dos pais, foram à Clínica [...], um dos melhores estúdios de *piercing* do Brasil, que não fez o trabalho. Acabaram na mão de um profissional sem habilitação.

“O furo das duas infeccionou, e a ‘joia’ era de ferro” (a ‘joia’, como é chamado o *piercing*, deve ser de aço cirúrgico), conta a mãe, Vera [...]. “Não associo *piercing* ou tatuagens à droga ou marginalidade. Há tantos jovens desassistidos com problemas de drogas, por que não fazer algo por eles?”, diz ela.

Já V.C.S. — ela pediu para não ser identificada — diz que chorou uma semana por causa da filha, B.F.S., 16, dona de dois *piercings* e que acaba de tatuar um gnomo de 10 cm na batata da perna.

“Uma menina de 16 anos não tem cabeça para avaliar as consequências de uma tatuagem. Ela vai ter problemas profissionais porque o preconceito existe. Uma coisa é fazer uma tatuagem com 21 anos de idade, consciente da profissão que vai seguir, e outra, embalada pelos amigos”, diz a mãe.

23

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.28.

²⁵ A opção por apresentar a *reportagem* no livro didático, sem a sua configuração original se deve ao fato de a letra ser pequena e não favorecer a leitura.

Figura: 2

Esperar, sim, mas não à força

“Ninguém pode ter o direito de proibir uma pessoa de enfeitar o próprio corpo. Mas é legal esperar ter maturidade”, diz Fernando [...], 19, feliz dono de três *tattoos* feitas aos 18. Douglas [...], 19, conta arrependido: “Fiz quatro tatuagens com 15 anos e tiraria todas. Elas foram malfeitas, fiz o bagulho chapado. Um moleque menor de idade não tem noção e faz muita besteira.”

A estudante Roberta [...], 18, esperou três anos para imprimir um sol tribal nas costas. “Não fiz antes porque queria que fosse em um lugar legal para ter segu-

Free-lance para a Folha rança”, conta ela, que chegou ao estúdio [...] acompanhada das amigas.

Uma delas, Bruna [...], 15, foi categórica: acha legal ter maturidade, mas acha a lei “ridícula porque tira a liberdade e o direito de as pessoas fazerem o que quiserem com o próprio corpo”.

Seguir a lei pede paciência e é o que Rachel [...], 15, acredita não ter. Em vez de esperar os 18, a garota pensa em apelar para a Nova Zelândia: “Como eu vou fazer intercâmbio, talvez eu faça por lá, já que para eles *tattoo* é supercomum.”

Folha de S.Paulo, São Paulo, 7 dez. 1998, Caderno Folhateen, p. 6.
(Sobrenome de pessoas e nome de clínicas foram retirados).

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.29.

A *reportagem* “histórias de pais em estúdios de tattoo” discute a lei estadual de São Paulo, que proíbe tatuagens e *piercings* para menores de dezoito anos. A temática se apresenta polêmica, pois coloca a visão dos pais e jovens, ora a favor ora contra a lei, entretanto, ao lermos o subtítulo “Esperar, sim, mas não à força” e os depoimentos, parece-nos que o desfecho caminha para a ideia de que se deva pensar e fazer com maturidade tatuagens ou colocação de *piercings*, porém, a decisão tomada em família e não por força de uma lei.

A opção por essa *reportagem*, feita por Soares (2002), adequada-se à faixa etária do público esperado para o LD, pois o tema está relacionado ao mundo dos adolescentes e jovens, o que nos parece um aspecto positivo ao trabalhar o gênero *reportagem*, a partir de um tema que se apresenta interessante ao público alvo. Quanto ao professor, ele pode intervir enriquecendo a discussão. Do ponto de vista metodológico, a contribuição pode sim ter início a partir da leitura silenciosa sugerida pela autora, mas o mediador com sua autonomia pode avançar de modo,

por exemplo, a promover um debate, trabalho a ser realizado tomando como unidade de trabalho a *reportagem*.

Outra mediação que pode ser feita remete para fora do texto associando as possibilidades de construção de sentido a partir do conhecimento de mundo²⁶ e do conhecimento compartilhado²⁷, trazendo para a discussão a realidade do estado de São Paulo em comparação com o estado de Santa Catarina, que não tem essa lei. Os “porquês” dessas realidades podem agregar ao conhecimento de mundo do estudante, na medida em que possibilita compreendê-las no que diz respeito à temática e às realidades entre um estado e outro. Agora, que apresentamos a *reportagem* alvo das atividades posteriores, seguimos expondo a *reportagem* original extraída do jornal “Folha de São Paulo”, modo como a autora introduz o gênero *a priori* das atividades:

²⁶ Aquele oriundo das vivências pessoais.

²⁷ Aquele que se aprende no convívio com o outro.

Figura: 3

Unidade 1 **NÓS SOMOS ASSIM?**

REPORTAGEM **Texto 3**

Preparação para a leitura

Recordem este trecho da conversa entre a adolescente e o narrador no texto anterior:

— Quero fazer uma tatuagem e ela não deixa.
Sorrio, pacificador. Aconselho:
— O ruim da tatuagem é que, se você se arrepender mais tarde, não sai.”

- Vocês vão ler uma reportagem relacionada com esse desejo da adolescente e a reação dos adultos a tatuagens.
- Vejam cópia reduzida da reportagem, tal como ela apareceu no jornal:

Histórias de pais em estúdios de tattoo



Esperar, sim, mas não à força

Folha de S. Paulo,
São Paulo,
7 dez. 1998, Caderno
Folhateen, p. 6.

Quando lemos, não é só com o texto — as palavras e frases — que interagimos; há elementos **em volta do texto** que orientam nossa leitura e nossa compreensão.

- Discutam, com a orientação do professor, as questões da página seguinte: identifiquem e interpretem alguns desses elementos **em volta da reportagem** que vocês vão ler.

26

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA
Para chamar a atenção dos alunos sobre as diferenças entre a apresentação gráfica da reportagem em seu portador original, o jornal, e sua reprodução neste livro, apresenta-se a cópia reduzida da página do jornal: a questão 1 leva os alunos a identificar essas diferenças. Sobre a importância de preservar, tanto quanto possível, as características do portador original do texto, ver, em Sobre esta Coleção, na parte final deste Manual do Professor, o item “O texto em seu suporte original e no livro didático”.
As atividades propostas visam a relacionar a reportagem com o texto anterior e, sobretudo, a desenvolver habilidades de identificar e interpretar o paratexto: isto é, os elementos que, embora periféricos ao texto propriamente dito, orientam a leitura antes mesmo que esta se realize.

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.26.

A autora aponta para questões de reflexão sobre a diferença de uma *reportagem* em um jornal e noutro suporte: o LD, de modo a ressaltar diferenças visando à compreensão das diferenças de suporte, bem como entender o que é o gênero *reportagem*, com clara remissão ao estabelecido por Bakhtin (1992, p.279) sobre os elementos que compõem um gênero: “(conteúdo temático, estilo e construção composicional)”, situando teoricamente a autora. O propósito é colocar em evidência o fato de que um gênero tirado de seu suporte pode perder características importantes para sua compreensão. No caso, tirar uma *reportagem* de seu suporte de origem e simplesmente colocá-lo no LD, pode fazer dele outro gênero, não possibilitando ao interlocutor construções de sentido substantivas, porque entendemos que “fundem-se indissolavelmente no *todo*²⁸ do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, op.cit.), em diversos contextos de interação em seus respectivos campos de atividade humana.

Portanto, a discussão sobre a materialidade do gênero se faz relevante, pois, muitas vezes, deparamo-nos com LDs que apresentam textos, mas não os gêneros discursivos tal qual se apresentam na “vida real” do estudante, o que, frequentemente, favorece a falsa ideia, senso comum, de que estudar a língua portuguesa é “chato”, “maçante”, e esta se apresenta como algo distante daquela que circula no dia a dia. Enquanto professores, devemos desmistificar o estudo da língua portuguesa como algo isolado, desvinculado da realidade, portanto, temos que estar atentos em fazermos as conexões necessárias sobre o quanto é importante vinculações da linguagem e seus discursos, entendendo que assim se faz junto às práticas de linguagem mais simples, como o envio de uma mensagem no celular, por exemplo. Vejam o que pode ser observado na atividade 1(um) da página 27:

²⁸ Grifo do autor.

Figura: 4

1 Olhem — apenas *olhem* — as duas páginas seguintes, em que foi re-produzido neste livro o texto da reportagem.

Comparem a apresentação da reportagem na cópia reduzida da página anterior com a apresentação dela neste livro.

Observem que, ao ser transferida do jornal para as páginas deste livro, a apresentação gráfica da reportagem muda muito.

a. Quais são as principais diferenças?

b. Em que suporte vocês prefeririam ler a reportagem: no jornal ou neste livro? Por quê?

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.27.

A discussão sugerida pela autora nesta atividade remete à forma composicional (modo como é diagramado) de uma *reportagem* em seu suporte original, o jornal. Assim, apropriando-nos das categorias levantadas no capítulo 3 (três), encontramos uma delas, que é PLL²⁹ (Prática de Linguagem de Leitura), ressaltando que “A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim” (BRASIL, 1998, p.43). Em princípio, propõe-se a análise da estrutura do gênero e a diferença de formato devido ao suporte, o que favorece ao estudante perceber os sentidos que advêm de uma leitura feita em um suporte e não em outro, pois, conforme já dito, no LD, em forma de texto simples, perde-se a essência do que é uma *reportagem*, portanto, verifica-se a preocupação da autora em apresentar as diferenças. Como já foi explanado sobre a relevância de se trabalhar o gênero em seu suporte original, a atividade proposta pela autora se mostra relevante, ao possibilitar ao estudante ter a visão das diferenças entre o gênero em seu suporte original e fora dele, uma vez que de outro modo, teríamos simplesmente a desmaterialização

²⁹ Abreviatura apresentada no capítulo 3 (três).

do gênero em um simples texto, podendo ter consequências para a construção dos sentidos que emergem do e no processo.

Parece-nos relevante, também, o estudante ter acesso ao gênero tal qual se apresenta junto ao suporte, no caso a *reportagem*, para que, assim, caso não o seja tão familiar, ter o contato com o jornal. Manuseá-lo também se constitui em aprendizado, proporcionando que se compreenda que o jornal é um suporte no qual se encontra vários gêneros e que circula em diversos ambientes. Entretanto, esta discussão não foi sugerida em nenhum momento pela autora, o que pode ser proposital, no sentido de respeitar a autonomia do professor; cabendo, assim, a ele (o professor) perceber que é possível levar jornais para a sala de aula e promover este contato com o suporte, haja vista que por mais que se escaneie e coloque uma *reportagem* no LD, nunca é o mesmo que no suporte original. O acesso, portanto, a essa experiência pode ser promovido pelo professor, ainda melhor se fosse por uma política pedagógica da escola. Agora, apresentamos a atividade 2 (dois):

Figura: 5

2 Observem, abaixo da cópia reduzida, e também no final do texto, na p. 29, o nome do **caderno** em que a reportagem foi publicada e concluam: para que grupo de leitores a reportagem foi escrita?

Caderno é uma parte do jornal, um certo número de páginas separadas dedicadas a determinado assunto ou dirigidas a um grupo específico de leitores: caderno de esportes, caderno feminino, caderno literário, etc.

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.27.

A atividade 2 (dois) propõe a análise do caderno em que estava a *reportagem*, ou seja, é uma questão voltada para o público-alvo, que era no caderno “Folhateen”, do jornal “Folha de São Paulo”. O nome em si do caderno já dá pistas do público ao qual se dirige, adolescentes, jovens e pais interessados por este mundo de mudanças. Na atividade, encontramos mais uma PLL que se enquadra em uma P3, prática de leitura implícita, feita a partir do nome do caderno em que se encontra a

reportagem; entretanto, para se chegar a tal entendimento parte-se de um perfil de aluno que detém conhecimento mínimo da língua inglesa, o que autoriza ao professor, inclusive, uma discussão sobre o conhecimento da língua inglesa, pois, muitas vezes, os estudantes não valorizam, porque acreditam que não irão utilizá-la em sua vida. Pode-se, então, correlacionar o conhecimento da língua materna e de uma língua estrangeira e o leque de possibilidades que se abrem para aqueles que buscam os diversos conhecimentos. Também caberia lançar uma pergunta do tipo “Será que qualquer leitor entenderia o título do caderno?”, assim pode-se debater sobre poder econômico e possibilidades dadas aos cidadãos de terem acesso ao conhecimento historicamente acumulado, bem como poder aquisitivo de compra de um jornal como o “Folha de São Paulo”. Tudo isso pressupõe um professor autônomo e situado teoricamente.

Outra pista que possibilitaria a compreensão do título do caderno seria a sua leitura. Cabe salientar, neste momento, sobre a importância de uma palavra e os sentidos que dela podem surgir. Conforme Bakhtin (2004, p.96):

A³⁰ palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Ou seja, a palavra “teen”, remete-nos a um leque de associações que são ativadas a partir da leitura de mundo, carregada de história, inerente à vida humana; que pode remeter à fase da adolescência, ao vernáculo de outro idioma, ou ainda posicionada ideologicamente como possível leitura de aculturação junto à juventude etc.

Também podemos fazer outra leitura implícita, que é perceber um recurso utilizado pela autora para chamar a atenção de seu público-alvo, que também são adolescentes e jovens. Nesse sentido, ao propor o trabalho com o gênero *reportagem*, selecionou uma que trate de um tema recorrente deste mundo *teen*. Assim, ao falar do público-alvo da *reportagem*, podemos também fazer a leitura da estratégia utilizada pela autora para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois o conteúdo

³⁰ Grifos do autor.

temático contribuirá para a compreensão do gênero em estudo. Em seguida, colocamos a atividade 3 (três):

Figura: 6

3 Observem:

- na cópia reduzida, o rosto das pessoas nas fotos foi “escondido”, de modo que elas não possam ser reconhecidas;
- no fim do texto, na p. 29, informa-se que o sobrenome das pessoas e o nome das clínicas citadas na reportagem foram retirados do texto.
- ♦ Infiram: qual é a razão desses procedimentos?

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.27.

A questão 3 (três) trabalha com inferência³¹, ainda dentro da categoria PLL, mais uma P3 (Inferir uma informação implícita), ou seja, necessita do conhecimento de mundo do estudante para que ele saiba responder e entender que foram tirados os nomes dos entrevistados e dos estúdios de tatuagem, pois necessita-se de autorização das pessoas envolvidas, caso contrário, configura-se crime.

Inclusive, a própria autora coloca a questão da inferência, pois propõe: “Infiram: qual é a razão desses procedimentos?”, lembrando que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 2000, p.91), percebe-se, então, a relevância do estudante ter a habilidade de fazer uma leitura de inferência, e, ainda, em caso de alguém não ter conhecimento sobre um dado assunto, a mediação do professor e colegas são de suma importância na construção do conhecimento; que, nesse caso, refere-se à divulgação de nomes e imagens sem autorização. A leitura para além do que está escrito favorece a outras modalidades leitoras e promove a compreensão muito mais ampla, que ultrapassa ler a palavra isolada, possibilitando o aprofundamento dessa prática de linguagem.

³¹ As informações que construímos “[...] baseadas no conhecimento linguístico (situadas, portanto, no campo da semântica)”, quanto “[...] no conhecimento do mundo (situadas, portanto, no campo da pragmática)”, ver mais em Moura (2007, p.33).

Figura: 7

4 Leia, na página a seguir, o título e o *lide* da reportagem e tentem prever: sob que perspectiva a tatuagem (ou *tattoo*) será tratada na matéria?

Chama-se *lide* a frase ou parágrafo que, nos textos jornalísticos, apresenta, logo após o título, uma síntese da matéria.

Matéria é o termo que se usa para designar um texto jornalístico.

27

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.27.

Continuando, na atividade 4 (quatro), exposta acima, mesmo a autora tendo mencionado em outros livros da coleção, ela reafirma o que são *lide* e matéria, e apresenta mais uma questão PLL (Prática de Linguagem de Leitura), seguida do parâmetro P2 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), no caso, a partir da leitura do título e *lide*, perceber em que perspectiva a tatuagem será abordada na *reportagem*, explorando, assim, questões de estrutura (*lide* e título), mas também a importância desses itens que são muito pensados pelo jornalista, pois o leitor tem que se sentir interessado em ler aquela matéria. Portanto, o professor também pode enfatizar que, assim como o jornalista tem essa preocupação, é importante que, em suas produções textuais, o estudante se atenha a pensar um título que impulse o seu leitor a visitar o seu texto, bem como as leituras, *a priori*, que podemos fazer ao ler um título e no caso da *reportagem* o *lide*, que sintetiza o todo discursivo enquadrando-o em um título ou *lide*.

Vemos, assim, que depois de a autora ter trabalhado a questão da apresentação do gênero de maneira mais geral, propõe um estudo mais minucioso dos itens que fazem parte de uma *reportagem*, como título e *lide*, recursos relevantes para a chamada de uma *reportagem*. Portanto, “todos os elementos do gênero devem ser considerados, pois

contribuem para a construção de sentidos para o texto, que deve ser entendido num contexto sócio-histórico de produção e circulação” (PEREIRA, 2010, p.14). Percebe-se, então, que cada elemento constitutivo da *reportagem* favorece a compreensão do gênero em si e do assunto tratado, pois a discussão que se faz em torno do tema é relevante no contexto em que vivemos, no qual a discussão e a liberdade dada aos adolescentes e jovens é recorrente em uma sociedade do século XXI.

Em seguida, a autora sugere leitura silenciosa, mais uma PLL (Prática de Linguagem de Leitura) do gênero *reportagem* no livro didático, fazendo o contraponto, entre a *reportagem* no jornal (imagem escaneada) e no livro didático (perdendo a sua estrutura), anunciado desde a primeira atividade:

Figura: 8

Unidade 1 **NÓS SOMOS ASSIM?**

Leitura silenciosa

Histórias de pais em estúdios de *tattoo*

A lei estadual sobre *piercings* e tatuagens, que acaba de completar um ano, atingiu em cheio não apenas filhos, mas pais. Há quem esteja satisfeito porque agora tem o apoio legal para o que pensa a respeito de tatuar o corpo ou colocar um *piercing* antes de completar a maioridade. Mas há também os indignados. Confira abaixo algumas histórias

Free-lance para a Folha

Independentemente da vontade dos pais, a lei nº 9.828, de 6/11/97, proíbe a aplicação de tatuagem e *piercing* em menores de 18 anos.

Entre os pais, as opiniões divergem. De um lado, estão os que consideram a lei um instrumento válido para defender o cidadão de um arrependimento futuro. Do outro, os indignados. É o caso do advogado Robson [...], pai de Thais, 16, que, há três semanas, tentava sem sucesso colocar um *piercing* na Clínica [...].

“Essa lei é inconstitucional, o Estado não pode interferir na minha decisão sobre as vontades da minha filha, principalmente no que diz respeito à aparência dela”, disse o advogado.

Dias depois, na Clínica [...], outro pai indignado se manifestava. “Para mim, essa lei é ridícula; *piercing* e tatuagem não prejudicam a sociedade”, disse José Américo [...], cuja filha, Lia [...], 14, havia sido barrada em dois respeitados estúdios de *piercing* em São Paulo.

“Eu quero que minha filha aprenda a se indignar, é uma questão de liberdade. Daí, amanhã ela vai em qualquer lugar e volta com um negócio malfeito”, disse ele.

Foi o que ocorreu com as irmãs Ana Paula, 16, e Juliana [...], 15. Com o consentimento dos pais, foram à Clínica [...], um dos melhores estúdios de *piercing* do Brasil, que não fez o trabalho. Acabaram na mão de um profissional sem habilitação.

“O furo das duas infeccionou, e a ‘joia’ era de ferro” (a ‘joia’, como é chamado o *piercing*, deve ser de aço cirúrgico), conta a mãe, Vera [...]. “Não associo *piercing* ou tatuagens à droga ou marginalidade. Há tantos jovens desassistidos com problemas de drogas, por que não fazer algo por eles?”, diz ela.

Já V.C.S. — ela pediu para não ser identificada — diz que chorou uma semana por causa da filha, B.F.S., 16, dona de dois *piercings* e que acaba de tatuar um gnomo de 10 cm na batata da perna.

“Uma menina de 16 anos não tem cabeça para avaliar as consequências de uma tatuagem. Ela vai ter problemas profissionais porque o preconceito existe. Uma coisa é fazer uma tatuagem com 21 anos de idade, consciente da profissão que vai seguir, e outra, embalada pelos amigos”, diz a mãe.

28

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.28.

A leitura silenciosa no processo de ensino-aprendizagem também se faz necessária, pois, ao ler silenciosamente, o estudante tem a possibilidade de entender melhor a mensagem da *reportagem*, diferentemente da leitura em voz alta. Conforme Vygotsky (2000, p.198):

El estudio de la lectura demuestra que, a diferencia de la enseñanza antigua que cultivaba la lectura en voz alta, la silenciosa, es socialmente la forma más importante del lenguaje escrito y posee, además, dos ventajas importantes. Ya a finales del primer año de aprendizaje, la lectura silenciosa supera a la que se hace en voz alta en el número de fijaciones dinámicas de los ojos en las líneas. Por consiguiente, el propio proceso de movimiento de los ojos y la percepción de las letras se aligera durante la lectura silenciosa, El carácter del movimiento se hace más rítmico y son menos frecuentes los movimientos de retorno de los ojos. La vocalización de los símbolos visuales dificulta la lectura, las reacciones verbales retrasan la percepción, la traban, fraccionan la atención. Por extraño que pueda parecer, no sólo el propio proceso de la lectura, sino también la comprensión es superior cuando se lee silenciosamente.

Com base em Vygotsky (2000), fica evidente a importância da leitura silenciosa, ratificando a relevância de se proporcionar em sala de aula esse momento como privilegiado. A leitura em voz alta também é importante, mas para que ocorra deve vir, preferencialmente, precedida da leitura silenciosa, pois o estudante já terá um conhecimento prévio do que irá ler, possibilitando, então, uma leitura em voz alta fluente.

Após a leitura silenciosa, a autora sugere uma interpretação escrita, assim, temos mais uma categoria de análise em evidência que é a (PLE³²- Prática de Linguagem Escrita). Segundo Antunes (2003, p.45):

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos) que

³² Apresentada no capítulo 3 (três), da metodologia.

queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”.

Em Antunes (2003), percebemos que para uma prática de escrita proficiente faz-se necessário ter o que dizer, portanto, a partir do percurso feito por Soares (2002) até aqui, parece-nos que os estudantes já têm subsídios para responderem as questões referentes à dimensão temática da *reportagem* propriamente dita. Veja:

Figura: 9

Interpretação escrita

1 Recorde o início da reportagem:

“A lei estadual sobre *piercings* e tatuagens [...]”

a. O que é uma lei *estadual*?

b. A lei sobre *piercings* e tatuagens a que se refere a reportagem se aplica a **você**?

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.29.

A questão 1a (um a) “O que é uma lei estadual?” é uma P14 (Responder por meio do conhecimento de mundo adquirido), pois exige conhecimento de mundo para que o estudante possa respondê-la, entretanto, uma sugestão seria uma pesquisa na *internet* do que seria uma lei estadual e a organização das leis nos três poderes. Em relação a atividade 1b (um b) é uma subcategoria P17 (Responder conciliando compreensão do texto e conhecimento de mundo), porque se tem que conciliar a leitura do texto, ou seja, a *reportagem* e se o que está posto se aplica ou não ao leitor, pois a lei determina uma idade mínima para se fazer uma tatuagem que são os dezoito anos. Outro item de discussão é o fato dessa lei não existir em Santa Catarina; portanto, não há como aplicá-la. Contudo, o professor pode fazer uso dessa especificidade enfatizando a discussão do subtítulo sobre a importância de se planejar

em família e não agir no impulso, o que poderá, em longo prazo, causar um arrependimento no adolescente.

Em seguida, a questão 2 (dois) é uma atividade de ida ao texto, configurando então, uma P13 (Buscar resposta no texto), para resgatar uma informação. Observe abaixo:

Figura: 10

- 2 A reportagem começa afirmando que a lei sobre *piercings* e tatuagens acaba de completar um ano.
- ♦ Identifique as datas que confirmam essa afirmação.

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.29.

A atividade sugerida, aparentemente, é bastante simples, mas, muitas vezes, itens como “qual é a data da publicação da obra, no caso a *reportagem*?” são interpretadas com dificuldade por parte dos estudantes. Portanto, embora simples, é relevante praticar atividades como essas, que correlacionam a data da lei e a data da *reportagem*, pois o que é simples para o professor pode não ser para o estudante quando não se trabalha, por exemplo, autoria, publicação, local da obra. Enfim, esses detalhes também fazem parte da competência leitora e, ao nosso ver, devem ser trabalhados com frequência. A seguir, a atividade 3 (três):

Figura: 11

- 3 Identifique na reportagem e registre em seu caderno, em listas separadas:
- a. Os argumentos dos *indignados* **contra** a lei sobre *piercings* e tatuagens.
 - b. Os argumentos dos *satisfeitos* **a favor** da lei.

29

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.29.

As questões 3a (três a) e 3b (três b) são questões também de P13 (buscar resposta no texto), decodificação, pois é a procura no texto

por uma informação. Entretanto, esse resgate é importante para que se alcance a compreensão de toda a *reportagem*, porque sugere a identificação clara dos argumentos contra e a favor à lei, sendo, que os entrevistados, em seus argumentos explicam as suas posições. “A *explicação*³³ implica uma única consciência, um único sujeito; a *compreensão* implica duas consciências, dois sujeitos. [...] A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica” (BAKHTIN, 2004, p.338). É relevante que o estudante seja preparado para observar e saber localizar os argumentos que uma pessoa pode utilizar em defesa ou contra uma ideia, e, em um passo além, favorecendo a compreensão que é dialógico, pois o estudante interage, dialoga com o texto.

Para além de saber identificar argumentos, cabe ao estudante aprender e ter a possibilidade de construir argumentos, e essa habilidade linguística pode ser favorecida a partir do trabalho com gênero discursivo. O gênero *reportagem* que está no foco de análise também pode ser um ótimo recurso para desenvolver esta habilidade nos estudantes, pois é um gênero que apresenta argumentos em relação a um fato ou assunto. Entretanto, as atividades que propiciam ao estudante ter sua opinião, ser um formador dela, a partir da construção de argumentos convincentes, depende de práticas pedagógicas diversas com o propósito, inclusive, de promover o letramento, assim não se constituindo em práticas mecânicas e desconexas do mundo real. Para isso:

A escola poderia aprender muito com os procedimentos “pedagógicos” de mães, babás e crianças. Duvido que alguém tenha visto ou ouvido falar de uma mãe que dá exercícios do tipo completar frases, dar listas de diminutivos, decorar conjugações verbais, construir afirmativas, negativas, interrogativas, etc. POSSENTI, (2000, p.37)

É neste sentido que o professor deve caminhar, propondo o trabalho com os gêneros discursivos, mas sabendo selecionar as suas atividades, compreendendo o livro didático como uma das múltiplas ferramentas no processo pedagógico, sendo capaz de criar e recriar atividades significativas para os estudantes. Apresentamos, agora, a atividade 4 (quatro) e 5 (cinco):

³³ Grifos do autor.

Figura: 12

Unidade 1

NÓS SOMOS ASSIM?

4 Leia a fala de Vera, mãe de Ana Paula e Juliana.

a. Está implícito na fala de Vera que há um preconceito em relação a *piercings* e tatuagens. Que preconceito?

b. Vera é a favor ou contra a lei que proíbe *piercings* e tatuagens em menores de idade? Justifique sua resposta.

5 Que problemas as pessoas entrevistadas apontam como possíveis consequências negativas de *piercings* e tatuagens?

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.30.

A questão 4 (quatro) fala do implícito, exigindo do estudante uma compreensão mais apurada, ou seja, ele deve entender o que leu P3 (Inferir uma informação implícita) para saber o que não está escrito, mas é recuperado na compreensão do todo, na fala de Vera, tendo mais uma P17 (Responder conciliando compreensão do texto e conhecimento de mundo). Isto é, a leitura e a escrita caminham juntas na promoção do conhecimento, pois, faz-se necessário “criar condições efetivas para a escrita e a leitura constantes- transformá-las em práticas diárias e mais ou menos intensas.” (POSSENTI, 2002, p. 318), para que se alcance bons resultados no processo de aprendizagem. Ao questionar, na atividade quatro (a), o preconceito que fica implícito na fala de Vera, pode-se constituir em uma oportunidade para o professor questionar, inclusive sobre o que é o preconceito e como ele vem sendo tratado nos espaços escolares e se, na opinião dos estudantes, esse preconceito em relação a tatuagens e uso de *piercings* ainda é forte em uma sociedade do século XXI.

Já na questão cinco (5), também se encontra a decodificação P13³⁴, mais uma vez aparece a ida à *reportagem* para coletar informações. É perceptível, nesta unidade de estudo, que a autora vai e vem na leitura e escrita, além de intercalar questões mais pontuais, como a cinco, que é a busca a resposta no texto, com questões mais complexas, que necessitam um maior letramento por parte do estudante, como a atividade quatro (a), que exige compreensão para além do que

³⁴ Buscar resposta no texto, ver capítulo 3 (três).

está escrito, necessitando do leitor leitura implícita, leitura nas ‘entrelinhas’ da *reportagem*. Vejamos a atividade 6 (seis), agora:

Figura: 13

- 6 Observe que a reportagem trata de forma diferente os entrevistados quanto à sua identificação:
- a. Uma mãe entrevistada é identificada apenas pelas iniciais de seu nome — por quê?
 - b. Todos os outros entrevistados — pais e adolescentes — são identificados, na reportagem, por nome e sobrenome (os sobrenomes, neste livro, foram retirados e substituídos por este sinal: [...]).
 - Por que o nome e o sobrenome desses outros entrevistados são revelados pela reportagem?

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.30.

Focalizando na questão 6 (seis), nas letras (a) e (b), percebemos que se trata de uma retomada da questão 3 (três) da página 27 (vinte e sete), que trata da identificação ou não dos entrevistados, configurando, assim, não uma questão de inferência, mas de compreensão P17³⁵. Ou seja, a compreensão do que foi lido com vistas a agregar o conhecimento que o sujeito (leitor/educando) tem, observando se o estudante entendeu o processo de respeito ao direito de aparecer ou não em uma publicação, reforçando uma discussão levantada anteriormente³⁶, que remetia ao direito de imagem, propiciando o fortalecimento desse conhecimento ou a possibilidade de tirar alguma dúvida que ficara em suspenso. Considerando esse movimento dialógico, podemos citar Galdi (1992, p.159-160), segundo o qual é:

relativizar as posições que tem sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento.

³⁵ Responder conciliando compreensão do texto e conhecimento de mundo.

³⁶ Ver figura 6 (seis) da prática de linguagem leitura.

Figura: 15

8 Explique o título da última parte do texto:

“Esperar, sim, mas não à força”

a. *Esperar... o quê?*
Esperar ter maturidade, esperar os 18 anos.

b. *O que significa esperar à força?*
Esperar por obrigação imposta por uma lei, não por opção.

c. *Qual seria o contrário de esperar à força?*
Esperar por opção, por decisão própria.

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.30.

Na questão 8 (oito), verificamos outra pergunta que exige inferência P3³⁷ e conciliação P17³⁸, pois se necessita compreender o contexto da *reportagem*, conhecimento de mundo para entender o título da última parte da matéria “Esperar, sim, mas não à força”, com questões que retomam o “esperar o que?”, o que é “Esperar à força?” e o sentido oposto de “esperar à força”, possibilitando a análise sobre o contexto da lei, a localidade e a opinião de alguns adolescentes e pais sobre o assunto. Nesse sentido, o processo de ensino aprendizagem pode explorar ao máximo as construções de sentidos produzidas como em um subtítulo “Esperar, sim, mas não à força”.

O professor nesse processo tem muita importância, uma vez que se espera que se coloque na posição de questionar, indagar os seus estudantes quanto ao que esse enunciado quer dizer, levá-los a perceber a gama de informações que se concentram em uma frase, fazer com que percebam para qual direção o jornalista também tenta encaminhar o leitor, a partir de depoimentos de adolescentes. Todo este levantamento de informações leva à compreensão, o que possibilita ao estudante desenvolver a criticidade, o poder de raciocínio, interligando um emaranhado de ideias (a lei, a importância da maturidade, o olhar contra a uma lei que interfere no corpo), favorecendo um ensino de língua portuguesa voltado às práticas sociais em que os estudantes estejam inseridos. E mais, o desenvolvimento de práticas de linguagem como da atividade 6 (seis) contribui sobremaneira para o letramento do estudante a fim de capacitá-lo a ler e escrever com proficiência. Conforme Freitas (1994, p.92):

³⁷ Inferir uma informação implícita.

³⁸ Responder conciliando compreensão do texto e conhecimento de mundo.

Na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra-se com o professor como mediador por meio da linguagem. É por meio desse encontro com o outro, na corrente da linguagem, que o conhecimento vai sendo construído. Percebo que a concepção de linguagem de Bakhtin, entrada no fenômeno social da interação, do diálogo, tem muito a ver com uma escola que se pretende democrática, onde os alunos sejam introduzidos no exercício de uma cidadania, constituindo-se em sujeitos de um saber.

É com este olhar de Freitas (1994) que entendemos o processo de construção do conhecimento, e, principalmente, percebemos que se ter um bom livro didático para se trabalhar é importante, mas, sobretudo, a presença de um professor atuante, que constrói a sua aula com seus alunos é essencial para uma educação com qualidade social. Por fim, a atividade 9 (nove) que podemos enquadrar sob a categoria de análise Prática de Linguagem Escrita:

Figura: 16

9 O jornalista, autor da reportagem, não declara de que lado está: a favor ou contra a lei.

♦ Pela maneira como o jornalista apresenta a matéria, que opinião você acha que ele tem a respeito da lei que proíbe *piercings* e tatuagens em menores de idade?

Respostas pessoais, entre as alternativas: parece mais a favor que contra, mais contra que a favor, não deixa perceber sua opinião pessoal.

30

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.30.

A questão nove (9) trata de uma opinião pessoal P12³⁹ que é de compreensão e argumentação, na qual o estudante tem que se posicionar frente à postura do jornalista, se ele é a favor, contra ou, ainda, não é

³⁹ Expressar a sua opinião em relação a dado contexto.

possível identificar a opinião do jornalista em relação à lei, o que favorece ao estudante desenvolver habilidades como leitura e escrita, além da produção de ideias que surgiram ao se trabalhar com o gênero *reportagem* e com uma temática que faz parte da vivência de adolescentes e jovens, por isso, adequada aos interesses deles. Tais atividades propostas favorecem para aquilo que Bakhtin (2004, p.97) considera como um método eficiente:

Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.

Portanto, com base em Bakhtin (2004), podemos perceber e associar que as atividades apresentadas pela autora, a partir do gênero *reportagem*, são pautadas na língua viva que faz parte das interações humanas. Isto é, com a mediação do professor e as atividades da autora, podem-se desenvolver aulas de língua portuguesa significativas, pois “O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 2000, p.36). Até aqui, observando e analisando as atividades, podemos também perceber que, ao longo da história do ensino de língua portuguesa e da própria história do livro didático, focalizando os estudos da década de oitenta, houve propostas de mudanças sobre o que seria um ensino com qualidade social, e esse novo olhar pode ser visto nas atividades propostas, em oposição a um ensino que sentia (e ainda sente) as fortes críticas, de acordo com Geraldi (2000, p.45):

[...] o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalíngua de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

Com base no panorama descrito por (2000), podemos dizer que, em muitas salas de aula, ainda se mantêm essa postura, entretanto, pode-

se também perceber um movimento de mudança, como nas atividades analisadas até aqui. Segundo Bagno (2002, p.16):

Considero, pessoalmente, que o ensino de língua no Brasil, neste início de século XXI, se encontra numa nítida fase de transição. A maioria dos professores que estão se formando agora já tem consciência de que não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência linguística moderna e continuar a ensinar de acordo com os preceitos e preconceitos da Gramática Tradicional.

Na página 31, caminhamos para o fim da unidade 1 (um) do livro do oitavo ano com atividades referentes à reflexão sobre a língua. Ainda utilizando a *reportagem*, como base de estudo, vejamos a atividade 1 (um):

Figura: 17



Com a orientação do professor, discutam as questões abaixo.

- 1 Observem que, na reportagem, a palavra inglesa **tattoo** alterna com a sua correspondente em português, **tatuagem**.
 - a. O que leva certas pessoas, sobretudo adolescentes, a usar a palavra inglesa de preferência à palavra portuguesa?
 - b. Na opinião de vocês, deve-se usar **tattoo** ou **tatuagem**? Por quê?

Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.31.

Nesta sessão intitulada “Reflexão sobre a língua”, a autora propõe a discussão sobre a incorporação de palavras de origem inglesa ao nosso vocabulário, em um primeiro momento, sobre uma palavra que há em português também, que é “tatuagem”, levantando a discussão sobre os possíveis motivos para as pessoas fazerem a opção pela palavra inglesa.

É também importante relatar que este estudo sobre o uso de palavras inglesas já foi iniciado no LD do sexto ano de maneira oral e também no livro do sétimo ano, de forma mais aprofundada (oral e escrita), portanto, essa discussão já vem sendo revisitada ao longo dos anos escolares, o que possibilita ao estudante caminhar em um contínuo na construção do conhecimento referente aos estrangeirismos e empréstimos linguísticos que há em nossa língua materna. Destarte, a autora intenta realizar uma análise linguística que seja significativa (P27), pois segundo os PCN (BRASIL, 1998, p.53):

As atividades de análise linguística não são uma invenção escolar. Por exemplo, quando alguém, no meio de uma conversa, pergunta “O que você quis dizer com isso?”, está realizando uma atividade epilinguística⁴⁰. Quando planejadas didaticamente, situações desse tipo podem constituir uma importante fonte de questionamento, análise e organização de informações sobre a língua e, no processo de ensino, devem anteceder as práticas de reflexão metalinguística, para que essas possam ter algum significado para os alunos.

Ao explorar a questão do uso de palavras da língua inglesa, a partir da leitura da *reportagem* que traz, a autora propicia a análise da língua de maneira coesa e relevante para o estudo, pois o gênero e o estudo da língua estão interligados, de maneira que o segundo favorece a compreensão do primeiro, que passa pelo (re) conhecimento da linguagem.

Conforme Geraldi (1992, p.189) a análise linguística é:

Este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

⁴⁰ “Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza” (c.f. BRASIL, 1998, p.38).

Podemos perceber então que o estudo da língua não deve ser fragmentado, mas, sim, contextualizado, auxiliando o estudante na compreensão do exposto, bem como propiciando momentos de construção de conhecimento, o que parece corroborar com a proposta da autora, a partir do título da obra, para o letramento, enquadrando-se como um trabalho pedagógico realizada na perspectiva dos gêneros discursivos. O estudo da língua relacionado ao gênero *reportagem* também pode ser percebido na atividade 2 (dois), na qual temos mais uma P27 (Prática de análise linguística significativa). Segue:

Figura: 18

- 2 *Piercing* é também uma palavra inglesa, derivada do verbo *to pierce*, que significa *furar*.
- a. Que relação tem o *piercing* com o verbo *furar*?
- b. Na língua portuguesa, não há uma palavra que corresponda à palavra *piercing*; na opinião de vocês, é necessário encontrar uma tradução para a palavra *piercing*? Vocês teriam sugestões?

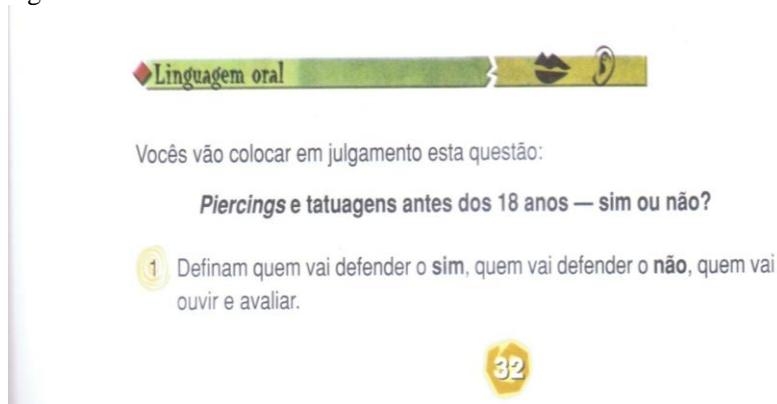
Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.31.

Entretanto, a prática de análise linguística acima destacada é um pouco diferente da primeira, pois, no caso da palavra inglesa “tattoo”, temos uma correspondente na língua portuguesa que é “tatuagem”, já a palavra “piercing”, que é derivada do verbo “to pierce”, que significa furar, nós não temos nenhuma para substituir, daí, então, caber a discussão proposta pela autora, bem como promover uma atividade que envolva criatividade, que é a atividade (2b), que direciona os estudantes a pensarem sobre sugestões, outras expressões para substituir a palavra inglesa. Ou seja, a autora ao apresentar a reflexão sobre as palavras “tattoo” e “piercing” proporciona aos estudantes pensarem sobre a valorização de sua língua materna, mas também explicita casos em que é difícil traduzir, portanto, a apropriação de uma palavra pode somar para a nossa língua.

Já na última atividade, reflexão sobre a língua, a autora sugere uma reflexão sobre a junção de uma palavra da língua portuguesa e uma

cabe a escola, como uma de suas atribuições, “ensinar-lhes os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas” (BRASIL, 1998, p.49). A prática em questão requer a formação de um júri no qual parte da turma defenderá o “sim” e a outra parte o “não”, além daqueles que ficarão responsáveis em ouvir e avaliar ambos os lados sobre os *piercings* e tatuagens antes dos dezoito anos. Observem:

Figura: 20



Fonte: “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002), livro do 8º ano, p.32.

A proposta acima possibilita analisarmos mais uma categoria em estudo que remete à prática de linguagem oral, pois, no caso da simulação de um júri, também se promove a escuta, outra categoria de análise, porque, para levantar os argumentos, a defesa em favor ou contra a lei terá que ouvir a outra equipe para fundamentar a sua visão de maneira convincente, pois além das duas equipes, há também um grupo de estudantes responsáveis em avaliar os argumentos de ambas. A autora para desenvolver as práticas de linguagem de produção ora e escuta utiliza um gênero *per si* oral: o júri. É importante que o professor contemple essas duas práticas de linguagem, que, muitas vezes, são desprestigiadas no ambiente escolar e podem contribuir e muito no processo da construção do conhecimento, bem como para a emancipação do cidadão que sabe se posicionar em sociedade, pois, conforme Bentes (2010, p.132):

Quando falamos, fornecemos ao outro um conjunto de informações para além dos conteúdos

que estamos tentando transmitir; fornecemos informações sobre nossa identidade social (em que estado do País nascemos, a que grupo social pertencemos, por exemplo) e também sobre nossas diversas competências em nos comunicarmos com pessoas/públicos diferentes em situações distintas: como falamos em público, como nos comportamos em conversa, por exemplo, de modo a deixá-lo falar ou não etc.

Por termos claro a contribuição do desenvolvimento da oralidade como uma prática de linguagem significativa, portanto, relevante no processo de ensino, a atividade proposta caminha por este mesmo viés, de promover a fala e a escuta. A partir da *reportagem*, desencadearam-se atividades que promoveram práticas de linguagem relevantes na construção de sentidos pelo estudante, pois “o objeto de conhecimento é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente” (BRASIL, 1998, p.29).

Enfim, observa-se que as práticas de linguagem propostas, a partir do gênero *reportagem*, colaboram para uma aula de língua portuguesa pautada na linguagem que está intimamente ligada a sociedade, ressaltando que o sucesso de tais atividades depende de um professor também pró-ativo, autônomo, cujas intervenções se coloquem a fim de fazer as adequações necessárias, interligando as atividades ao mundo de seus estudantes, bem como ir além, quando considerar possibilidades múltiplas que surgem no dia-a-dia de sala de aula. “O professor precisa ser visto como alguém que, *com*⁴¹ os alunos, pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende e reaprende” (ANTUNES, 2003, p. 108).

Em seguida, na seção seguinte, apresentamos a análise de atividades do livro, também do oitavo ano, da coleção intitulada “Português: a arte da palavra”.

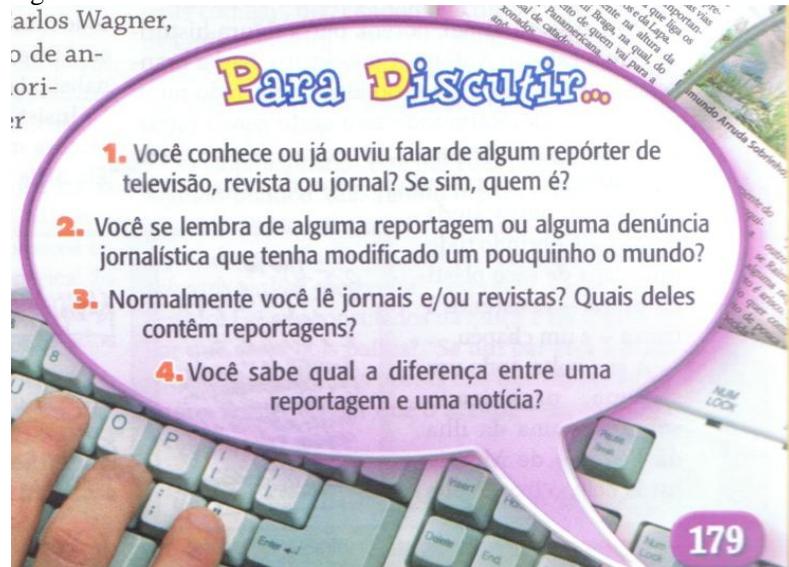
⁴¹ Grifo da autora

4.1 C2 – COLEÇÃO “PORTUGUÊS: A ARTE DA PALAVRA”

Nesta seção discorreremos sobre a análise feita no livro do oitavo ano da coleção intitulada “Português: a arte da palavra” de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), que será tratada como C2. Nesta coleção encontramos 5 (cinco) *reportagens*, sendo que selecionamos uma aleatoriamente para fazermos apreciação analítica e as demais análises apresentamos de maneira mais sumária na forma de quadros na seção subsequente.

Para abrir o capítulo 6 (seis), que se chama “*Reportagens*”, os autores propõem atividades que envolvem práticas de linguagem orais, em forma de discussão sobre as seguintes perguntas:

Figura: 21



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.179.

O comando que visualizamos junto à Figura 21 indica estarmos diante da prática de linguagem voltada à fala (PLF), pois, ao início de cada capítulo, os autores propõem, primeiramente, uma discussão entre os alunos, para depois apresentar um determinado gênero, que no caso em estudo é a *reportagem*. Portanto, cabe ao professor elaborar um

cenário que favoreça o envolvimento dos estudantes na discussão, o que possibilitará o desenvolvimento da oralidade tão importante nas relações humanas. As questões 1,3 e 4 (um, três e quatro) se enquadram na P24 (Expressar a resposta em relação a uma dada pergunta), mesmo havendo diferenças entre as perguntas, elas são pontuais; já a questão 2 (dois) é uma P22 (Expressar a sua opinião em relação ao tema da reportagem), porque se a resposta for “sim”, as visões sobre o que é relevante, o que o marcou em relação às mudanças no mundo é uma percepção pessoal, para além do “sim” ou “não”, por exemplo. O desenvolvimento da oralidade, muitas vezes, é deixado de lado, mas é relevante no desenvolvimento da compreensão como da exposição do entendimento, porque “Assim como a compreensão oral envolve aspectos físicos, psicológicos e sociais, o mesmo acontece com a produção oral, pois esses são dois processos de uma mesma dimensão da língua, a oralidade” GOMES (2009, p.102).

Continuando o estudo, expomos a *reportagem* em análise:

Figura: 22

Leitura

Muitas vezes o assunto para uma reportagem está bem diante dos olhos de quem passa pela rua. O repórter Sérgio Dávila olhou, viu e transformou o compulsivo escritor sem-teto Raimundo em uma interessante matéria de jornal.

ILHA DA FANTASIA
Morador do canteiro de uma das vias mais movimentadas da cidade, ele doa histórias que escreve em papel sulfite

Raimundo, sem-teto e cronista de São Paulo

DA REPORTAGEM LOCAL

O sem-teto Raimundo Arruda Sobrinho, 67, que escreve textos literários e assina "O Condicionado", tem um método rigoroso. Só calca suas canetas, que devem ser da marca Bic, tinta preta ou azul, em folhas de papel sulfite brancas, tamanho padrão, que compra soltas, na papelaria. "A caneta custa R\$ 0,58, mas a tinta dura pouco, ou escreveria mais."

Escreveria o quê? Textos como "(O Maior Casamento na Ciência) é o do Pensamento com a Eletrônica. Ambos, abstratos. Só a Eletrônica pode fazer a grandeza da Psiquiatria, que é pensamento. E este é o responsável por toda a Civilização". Raimundo controla todas as etapas da produção: cria, escreve, costura os pedaços de papel, geralmente quartos da sulfite que formam livretes, e os dá.

Mas também relatórios. Quem passa pela avenida, com visão melhor se na direção Lapa-Pinheiros, o verá no canto inferior direito, sentado sobre um caixote de madeira, as pernas cruzadas, a mão esquerda à cabeça, a mão direita segurando a Bic, o maço de papéis em seu colo esperando as ideias. Pela pose, é impossível não pensar em *O Pensador*, de Rodin.

Pelo aspecto visual, porém, outra figura histórica vem à cabeça: Antônio Conselheiro. Barba branca amarelada e longa, cabelo idem, amarrado num rabo de cavalo, Raimundo tem certo senso estético. Amarra sacos de fios entrecruzados de diferentes procedências, um fazendo as vezes de calça, outro de camisa, outro ainda de saíote. Cobrindo tudo, uma capa de saco plástico preto – resistente à chuva – e um chapéu.

À sua volta, todo um sistema, organizado sobre a grama da ilha da Pedrosa de Moraes. Além dele, o lixo. À sua

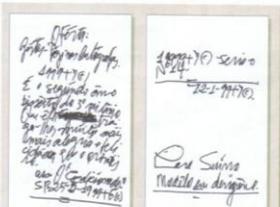
esquerda, o lugar de dormir, que guarda também garrafas d'água e comida doada, para que o sol não as esquite ou estrague. À direita, o retângulo de madeira que usa para se locomover quando a perna falha – por falta de atividade, estaria atrofiando.

E ele escreve.

Geralmente listas de doações, que distingue do resto ao colocar a sigla RDNM no canto superior direito das páginas. "Dia 7 de janeiro de 2005: dois quilos de açúcar, duas garrafas de água, 0,54 ml de café preto, 1,76 kg de feijão cozido, um papel higiênico", lê, em voz alta. RDNM é "Relação Diária de Números e Mantimentos". "Escrevo 2005, mas estamos na segunda metade do terceiro milênio. Sabe o que é isso? As pessoas dizem 2005, mas é 2500. DOIS MIL E QUINHENTOS!", grita. Gritos e repetições em voz alta serão constantes quando quiser ressaltar pontos ou não responder.

Menciono a semelhança de sua pose com a criação do francês Auguste Rodin (1840-1917). Indago se sabe quem foi o escultor. "Todo jornalista que vem aqui me coloca num pedestal e se finge de simples", reclama. "Assim, não podemos falar de igual para igual." Como todo mundo, aliás, ele também tem críticas à imprensa. "Tevê, rádio e meio impresso, nunca veio um jornalista de verdade me entrevistar. Não será hoje."

Insisto no escultor. Ele diz que prefere falar da pintora modernista Tarsila do Amaral (1886-1973). "Ela dizia que artista não tinha idade. Não sou artista. Tenho 67 anos." Fala de Mário de Andrade (1893-1945), pois "eles" o proibiram de falar de Machado de Assis (1839-1908), seu escritor preferido. Eles? "ELES, eu sou vítima do sistema psiquiátrico judicial. O que estamos falando aqui está sendo monitorado e gravado."



Reprodução de frente e verso de um dos escritos do sem-teto

180

Fonte: "Português: a arte da palavra", de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.180.

Figura: 23

Não há ninguém gravando nada, digo. "ELES ESTÃO GRAVANDO TUDO!" E segue o passeio literário. "Sabia que o marco do Modernismo *Macunaíma* teve o nome mudado? Mário de Andrade escreveu originalmente 'MacuMaíma', mas foi obrigado a mudar por pressão d'ELES. Os falsificadores obrigaram."

O Modernismo leva a conversa de volta aos escultores. "Gosto de Victor Brecheret, do *Monumento às Bandeiras*, logo ali à frente. Gosto também das obras dele na Galeria Prestes Maia. Ia até lá quando conseguia andar." Um carro buzina e uma mulher grita o nome dele com uma sacola de um restaurante nas mãos.

Ele se levanta – e anda até lá. Pega a sacola, agradece e volta a se sentar. "Ela é uma das doadoras." Mas ele consegue andar? "Desde 1976 SOU VÍTIMA DO SISTEMA PSIQUIÁTRICO JUDICIAL", grita. "Desde 1976 não tenho amor, só pelo trabalho, nem família, só a rua. Sexo também não. Toda manhã eu puxo a pele de minha glândula para baixo, para lembrar porque não faço mais sexo."

Então, chegam duas mulheres, mãe e filha, a mais velha querendo mostrar a "curiosidade" do bairro à mais nova. A atitude é de visitantes de zoológico. "Não te falei que ele existia?", pergunta a mãe a uma filha envergonhada. "Você é famoso por aqui, viu?", diz a ele. "Tudo bem?" "Tudo", responde Raimundo, resignado. "Nós podemos ouvir a conversa do senhor?", pergunta ao repórter. Raimundo não gosta de ser "você" e de o repórter, mais novo, ser "senhor", e resolve o conflito social com uma palavra: "Não". As duas se afastam, decepcionadas.

Para mudar de assunto, pergunto se tem livros. "Não, roubam tudo. Mas ganho muita *Bíblia*. Não leio. Quer dizer, no livro do 'Gênesis' consegui desvendar o segredo da potência norte-americana."

E explica: "No quarto dia, Deus criou sol e lua. Já tive duas notas de dólar aqui. Roubaram. Mas examinei direitinho. Conte quantas letras e espaços encimam a nota do dólar: 'United States of America'. 24. Dois – o sol e a lua – mais quatro – as duas criações do quarto dia. Ou seja, não é à toa que os Estados Unidos celebram a independência no dia 4°."

Ele parece ignorar tudo o que ocorreu desde o fatídico 1976. Não sabe quem é o prefeito, o governador. Lula? "Esse nome não quer dizer nada, ELES colocaram ele lá." Internet? "Com a Lei de Imprensa



Raimundo Arruda Sobrinho, sem-feto que mora na ilha da avenida Pedroso de Moraes, no Alto de Pinheiros (zona oeste de São Paulo).

de 1967, os militares obrigaram as empresas a fazer sua comunicação interna." Não, internet não é isso, retruco. Aos berros: "EXISTEM TRÊS MEIOS DE COMUNICAÇÃO: POR PAPEL, POR ONDAS E POR IMAGEM! INTERNET USA O QUÊ?" Ondas, imagem, cabos. "Pois então."

Raimundo Arruda Sobrinho parece ter vindo a São Paulo depois de escapar da escola em Goiás. Teria sido vendedor de livros e bibliotecário. Teria tido um surto psiquiátrico em 1976, internado e solto. Foi ficando nas ruas. É a história que conta, confirmada em linhas gerais pela única parente adotiva viva, Joana de Assis Porto, mas sem documentação.

"Roubaram meus documentos", diz. "Mas não devo nada a ninguém. Posso entrar na sede do Dops de cabeça erguida, o coronel Erasmo Dias não poderá fazer nada comigo", diz, citando o extinto Departamento de Ordem Política e Social, a polícia política da ditadura, e o ex-vereador e coronel reformado do Exército, que foi secretário da Segurança Pública de São Paulo entre 1974 e 1979.

"O Condicionado" está nas ruas porque é um perseguido político, diz. Tentou ir para o Paraguai, foi "expulso". Pediu asilo à ONU, em Nova York, mas teve o pedido negado. Então, tentou a França. Por quê? "*Liberté, égalité, fraternité*", responde. Novo pedido negado. Foi aos consulados da Suíça e da Inglaterra. Por que esses dois países? "Se um bar está fechado, você vai batendo nas portas dos outros, até que algum o aceite." O bar que o aceitou sem perguntas foram as ruas.

SÉRGIO DÁVILA. *Folha de S.Paulo*. 25 dez. 2005. p. C4.

A *reportagem* proposta para estudo trata de questões sociais, como o caso do seu Raimundo, uma pessoa que vive à margem da sociedade, sem uma casa, sem os cuidados básicos, que a nossa Constituição prevê a todo cidadão brasileiro⁴². Porém, o diferencial nessa, que poderia ser mais uma história triste, é como o morador de rua leva a vida, distribuindo textos literários escritos a próprio punho e seguindo regras estabelecidas por ele. Dessa forma, a *reportagem* pode favorecer a discussão de várias questões, sejam elas sociais, como a realidade do entrevistado, sejam elas pessoais, como a história de vida de seu Raimundo e, evidentemente, tudo isso pode ser feito por meio do uso das práticas de linguagem a partir das quais se pode mapear o linguístico, pensando em quantas práticas podem ser suscitadas no “fazer” a *reportagem*, observando seu processo de construção. Sendo assim, orientados pelo professor, os estudantes podem também perceber as leituras, as intenções, as informações implícitas a serem exploradas a partir da *reportagem* em estudo.

Assim sendo, o conteúdo temático a ser trabalhado com os alunos nos parece relevante na medida em que a construção do cidadão consciente e solidário passa por experienciar por meio de leituras ou vivências os problemas sociais que permeiam a nossa sociedade e também proporcionar à procura por soluções desde cedo em nossas escolas.

Em comparação à outra *reportagem* analisada, nesta, os autores não se preocupam em apresentá-la em seu suporte de origem, o jornal, assim sendo, podemos ter duas leituras: uma delas é a de que os autores, por preverem professores autônomos deixam esta proposta para que eles prevejam ou a outra leitura possível é a de ‘que poderiam sugerir tal proposta. Ele⁴³ (o gênero) se constitui enquanto tal por possuir, pelo menos, tema, estrutura composicional e estilo em consonância com a esfera na qual circula e, por conseguinte, se materializam junto a suportes característicos.

⁴² Ver no Artigo 6º do Capítulo II da Constituição Brasileira de 1988.

⁴³ A discussão está baseada em Bakhtin (1997), e aqui neste capítulo já discutido, porém, salientamos, pois nos parece relevante apresentar, ao menos, uma cópia seguindo a formatação, a estrutura, do gênero em estudo em seu suporte, o jornal.

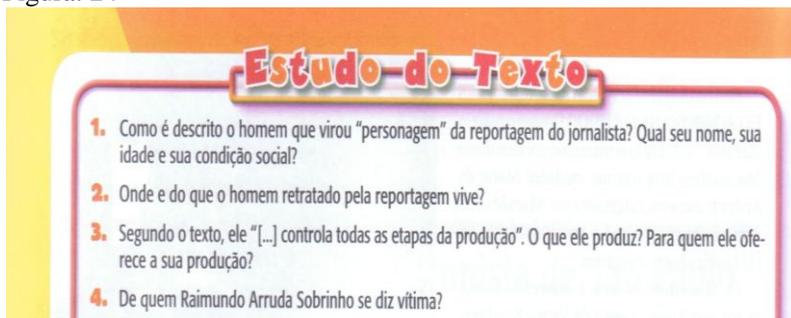
Quanto à prática de leitura da *reportagem* não há um direcionamento se esta deva ser em voz alta ou uma leitura silenciosa ou ainda o uso das duas leituras, o que é focalizado até aqui é o conteúdo temático, cabendo ao professor o direcionamento sem maiores influências dos autores. Neste sentido, a coleção C2 dá mais autonomia para que o professor elabore suas aulas, em contrapartida, ele tem que estar atento em se preparar e elaborar a aula de maneira a envolver os estudantes em atividades significativas. Como nos alerta Antunes (2003, p.36):

Já não há mais lugar para o professor simplistamente repetidor, que fica passivo, à espera de que lhe digam exatamente como fazer; como “passar” ou “aplicar” as noções que lhe ensinaram. (...) O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre.

Portanto, diante de uma nova perspectiva sobre o ensino de língua portuguesa, exige-se também um novo professor-pesquisador, atuante no processo do “fazer” pedagógico.

Depois de termos analisado o conteúdo temático da *reportagem*, apresentamos as atividades propostas junto ao capítulo 6 da C2. A sessão do livro é intitulada “Estudo do Texto” e propõe um trabalho que podemos enquadrar junto à categoria de análise prática de linguagem escrita (PLE). Vejamos:

Figura: 24



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

Agrupamos as 4 (quatro) primeiras atividades, pois tratam da subcategoria P13, que é a busca no texto. Isto é, primeiramente, os autores sugerem atividades que contribuam aos estudantes conhecer melhor a pessoa e o estilo de vida do seu Raimundo, o entrevistado da *reportagem*.

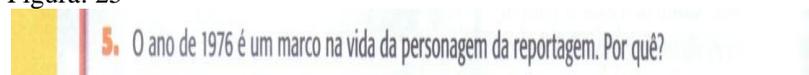
A primeira questão possibilita ao aluno se integrar da descrição de quem é seu Raimundo, já a segunda, compreender o local onde mora o sem-teto, bem como refletir sobre a realidade difícil e vista com frequência em nosso país em que as desigualdades ainda são marcantes. Continuando, a terceira questão se refere ao que seu Raimundo produz e como o faz. Trata-se de textos literários.

Esse movimento de quem ele é e o que faz possibilita ao estudante pensar sobre a história de vida e os conhecimentos, que mesmo aquelas pessoas sem prestígio social possuem, e a quarta atividade questiona sobre a quem o homem faz a crítica, entre outras coisas ao sistema psiquiátrico judicial. Com base, nessas atividades, o estudante poderá compreender melhor seu Raimundo, o sem-teto, e, por consequência, compreender o ato dele em distribuir textos literários, ou até mesmo hipotetizar sobre o próprio processo de criação decorrente de uma prática de linguagem: a escrita. Conforme Gomes (2009, p.104), a prática de linguagem escrita:

[...] envolve uma série de variáveis que serão determinantes para o sucesso da aquisição, variáveis essas relacionadas com as experiências de linguagem trazidas pelo aprendiz, as expectativas e as metas do professor e ainda com a natureza da escrita em si.

Portanto, o sucesso junto a práticas de escrita depende de um conjunto de variáveis, no qual o professor pode ser uma peça fundamental com o intuito de propiciá-las de maneiras diversificadas, mais simples ou mais complexas a depender do contexto de interação, mas que, de alguma forma, garanta ao estudante acesso a elas e as pratiquem com frequência. Segue, agora, a atividade cinco (5):

Figura: 25

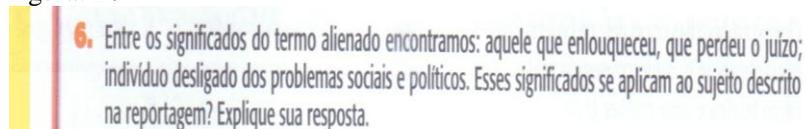


Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

Na atividade 5 (cinco), continuamos com a Prática de Linguagem Escrita (PLE), mas se trata de uma P18, que remete à compreensão do texto, os autores sugerem que o estudante possa refletir sobre o que houve em 1976 e como este acontecimento modificou toda a história de seu Raimundo, que parece, parou no tempo, conforme Marcuschi (2009, p.82), “A compreensão de escrita como um diálogo entre escritor-texto-leitor, como prática social efetiva, sem descuidar do ensino do gênero textual e da temática estudados”, contribui para o desenvolvimento linguístico.

Observe, agora, a atividade 6 (seis):

Figura: 26



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

Diante desta atividade, podemos analisá-la como pertencente à categoria P17 (Responder conciliando compreensão do texto e conhecimento de mundo). O conhecimento de mundo, caso o estudante não o tenha, acaba por se resolver, pensando nisso os autores descreveram alguns significados com vistas ao trabalho com o vocabulário, usando para isso a palavra “alienado”. Cabendo ao estudante correlacioná-los ao contexto da entrevista, de modo a dar indícios de que Raimundo é uma pessoa alienada, pois não sabe nem quem é o presidente da república na época que foi feita a *reportagem*, entre outros indícios que podem ser entendidos enquanto alienação⁴⁴. Nesse caso, o estudante compreenderá o contexto da pergunta, se entendeu um pouco sobre quem é o seu Raimundo. Nesse momento, é importante lembrar que:

⁴⁴ A partir da compreensão proposta pelos autores, pois, o professor poderia suscitar a discussão do entendimento que temos sobre a palavra ‘alienado’, porque, empiricamente, pode-se perceber que seu Raimundo sofre de distúrbios mentais, então, será que seu ele se enquadra na palavra proposta? Fica como reflexão.

[...] pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo (ANTUNES, 2003, p.48).

Destarte, a escrita é importante e deve ser praticada com ênfase e qualidade social nas aulas de língua portuguesa. Já a questão “explique sua resposta” é pessoal, pois pode variar um pouco o foco de argumentação sobre o porquê de o entrevistado ter parado no tempo, desligando-se dos fatos atuais. Observem a atividade 7 (sete):

Figura: 27



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

Essa questão retoma a subcategoria P13, que remete à busca dos títulos e subtítulo da *reportagem*, dois itens importantes na construção do gênero em estudo, uma vez que funcionam como um “convite” ao leitor; portanto, exercem papéis de destaque junto ao gênero, observando que “A aprendizagem da leitura/escrita envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural” (KRAMER, 2006, p.99). Vejamos o encaminhamento da questão 8 (oito) que pergunta:

Figura: 28



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

Novamente, a pergunta se apresenta de modo a nos proporcionar uma análise sob P12 (Expressar a sua opinião em relação a dado contexto), mas ela direciona o leitor para a compreensão do texto, que seria correlacionar o título ao endereço onde reside o Raimundo e lá produz seus textos literários. Portanto, pode ser analisada sob enfoque de uma P18, que é a compreensão do texto, tecendo os significados construídos a partir da interação entre o título e o local de moradia de seu Raimundo. Ressalta-se, então, um dos objetivos do ensino de língua

portuguesa para o segundo ciclo: “Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita (...)” (BRASIL, 1998, p.124), pois se esse objetivo for alcançado, nossos alunos estarão melhor preparados para atuarem na leitura e na escrita da vida, interpretando e interagindo com ambas as práticas que também são sociais. Analisamos, agora, a atividade 9 (nove):

Figura: 29



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

Observando essa atividade, podemos perceber que temos mais uma possibilidade de análise enquanto enquadramento em P17, que seria responder conciliando compreensão do texto e conhecimento de mundo, correlacionando seu Raimundo à pessoa histórica de Antônio⁴⁵ Conselheiro e também uma P12, que se relaciona à busca no texto uma vez que, para justificar a resposta, os autores pedem a descrição feita pelo jornalista sobre o entrevistado. A atividade corrobora para a “atribuição de sentido, coordenando texto e contexto” (BRASIL, 1998, p.130), configurando-se, então, em uma atividade significativa. Vejamos a atividade 10 (dez):

Figura: 30



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

A atividade da figura acima, embora a unidade do livro não informe ao estudante sobre o estudo da língua, sugere, em princípio, um encaminhamento que seria estudar a sequência textual “descrição”. Então, podemos observar outra categoria de análise em evidência que é a prática de Análise Linguística (PLPA). A questão supracitada pode ser

⁴⁵ Cabe refletir, que talvez, os alunos não conheçam a história desse homem histórico e se esse for o caso, o professor poderá construir um conhecimento compartilhado que aqueles que não conhecem Antônio Conselheiro.

considerada uma P25 (Estudar a língua para favorecer o conhecimento do gênero), uma vez que a descrição é bastante utilizada no gênero *reportagem*. Contudo, para nós, se é que seria essa a proposta didática que o professor devesse empreender, parece que falta contextualizar o que seria essa sequência, ou, de certa forma, dar evidência para que um professor mais autônomo pudesse compreender esse tipo de encaminhamento e desenvolvê-lo mais amplamente, porque, a depender da formação do professor em cena, o trabalho pode se constituir sem significado se centrado única e exclusivamente na estrutura. Parece-nos, portanto, que faltou uma melhor elaboração da questão sobre a sequência textual “descrição”, para que não se torne uma atividade fragmentada. Segue a atividade 11 (onze):

Figura: 31

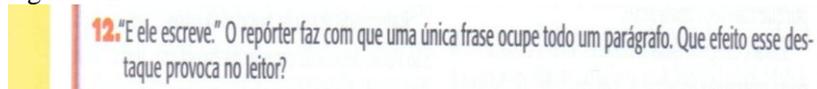


Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

Na questão 11 (onze) observamos algo semelhante à questão anterior, pois também é voltada ao estudo da língua, uma prática de análise linguística (PLPA), que favorece a compreensão da estruturação do gênero *reportagem* como o uso, em geral, de aspas em um dado texto para indicar a fala de uma outra pessoa que não é o narrador, entretanto, “O discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na construção sintática, por assim dizer, “em pessoa” (Bakhtin, 2004, p. 144). E essa discussão é que pode fazer toda a diferença para a construção do sentidos junto ao gênero.

Podemos então dizer que se trata de mais uma P25, que favorece intensificar o conhecimento em torno do uso das aspas e a leitura que se faz ao serem utilizadas, que como disse Bakhtin (2004), o discurso alheio é utilizado para atender as intenções, no caso em estudo, do jornalista. Vamos à questão 12 (doze):

Figura: 32

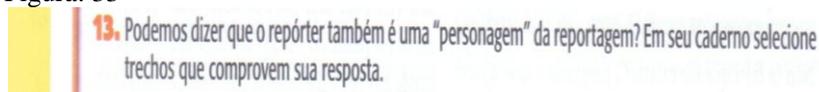


Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

A atividade 12 (doze) se encaixa como uma P12 (Expressar a sua opinião em relação a dado contexto), dentro da categoria prática de linguagem escrita (PLE), pois o estudante é levado a refletir sobre os sentidos que produz nele tal recurso utilizado pelo jornalista. Ou seja, o aluno tem a possibilidade de refletir não somente sobre o conteúdo temático, mas sobre o estilo de escrita, a maneira com que o jornalista se comunica com o leitor, “Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala” (Antunes, 2003, p.45).

E, também, mesmo não sendo uma sugestão dos autores, o professor pode fazer uso de sua autonomia e interrogar os estudantes sobre a intenção do jornalista em dar ênfase a uma frase específica, entre tantos outros comandos que se podem inferir a partir da interação em sala de aula frente a essa atividade. Segue a atividade 13 (treze):

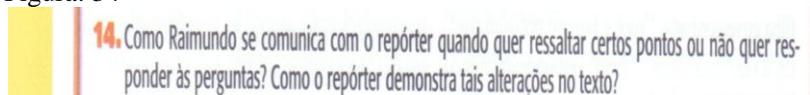
Figura: 33



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

Para responder a essa questão, o estudante tem que compreender a *reportagem* (P18), além de perceber o marcador verbal que denota a 1ª pessoa do discurso, e, nesse caso situa a fala do jornalista. De certa forma, tem-se estudo implícito da língua remete a sua estrutura, contudo o valor é discursivo na medida em que o ‘eu’ autoral também é o ‘eu’ discursivo, contribuindo para a discussão de que “Um elemento dêitico só faz sentido na medida em que liga a língua à situação de uso” (SANTA CATARINA, 1998, p.65). Apresentamos, agora, a questão 14 (quatorze):

Figura: 34



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

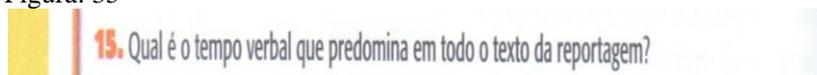
A atividade acima trata de recursos característicos da linguagem oral, como no caso em questão: falar alto, utilizado por Raimundo para ressaltar ou se esquivar de algumas perguntas. Colocar as frases em

caixa alta é o modo como o jornalista demonstra na escrita esses ápices na *reportagem*. Sendo assim, podemos analisar a presença de uma P18 (Compreensão do texto) e de uma P12 (Buscar no texto) de modo inter-relacionados, pois o estudante tem que identificar o uso das letras maiúsculas e perceber por meio da leitura, a de compreender o modo de significação acerca da mudança da voz de Raimundo ao longo da *reportagem*. Segunda Antunes (2003, p. 45):

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas.

Com base em Antunes (2003) e analisando a atividade, podemos perceber que perguntas assim, favorecem para que o estudante tenha um olhar mais atento, interagindo com o texto, percebendo como o diálogo entre o escritor, entrevistado e leitor são tecidos, fazendo com que se perceba as leituras implícitas, que podem ser feitas, como o uso de letras maiúsculas. Recursos, como esse, são utilizados para estreitar a leitura do ato vivenciado pelo jornalista (e como ele se comunica com seu leitor) ao fazer a *reportagem* com seu Raimundo. Já a atividade quinze (quinze) retoma novamente a língua:

Figura: 35



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

O que torna essa questão desinteressante é o fato que a seguinte já dá a resposta, bem como no livro do oitavo ano não é tratado em nenhum momento a discussão, por exemplo, do porque no gênero *reportagem*, mesmo tratando de um fato passado, é escrito com a predominância do tempo presente, proporcionando ao estudante essa percepção, além de corroborar para que ele entenda as intenções do jornal, do jornalista em utilizar esse tempo, pois no implícito, ninguém quer ler um fato ultrapassado. As pessoas, leem um jornal para estarem informadas e não o contrário. Caberia uma discussão sobre tempo verbal e tempo discursivo. Conforme Back (2013, p.78):

A segunda orientação considera o uso concreto da língua a partir do qual se delinea *Tempo* como aquele que assume valor discursivo considerando não só o momento em que se dá o fato expresso pela morfologia verbal (tempo gramatical) aglutinada ao verbo, como também o relaciona a outros pontos de referência na relação temporal, seja ao momento de fala ou a outro evento, linguístico ou discursivamente recuperado para sua interpretação. Nesse sentido, o número de tempos verbais, considerando o uso da língua, é maior do que simplesmente as noções de presente, passado e futuro ao momento de fala. Trata-se de reconhecer o *tempo discursivo* a partir do que se enuncia.

Portanto, reflexões sobre a discursividade da língua são relevantes para que o estudante pense a respeito do que se prescreve (gramática), mas como as ‘coisa’, no caso os tempos verbais, se efetivam nas relações humanas. Assim sendo, para a atividade, faltou uma discussão sobre tempo verbal e suas possibilidades, além do que, ela não exige do estudante nenhum esforço, nem a ida à *reportagem*, pois a resposta está na própria pergunta (atividade 16) sugerida pelos autores. Questões soltas dessa natureza, sem vinculação à especificidade identitária do gênero, não favorecem o entendimento amplo do estudante a busca ao texto, a curiosidade, a pesquisa que promova a construção de um estudante crítico. Observe então a atividade 16 (dezesseis), que permitiu este contraponto:

Figura: 36

16. Apesar de usar sempre o tempo presente em seu relato, o repórter utiliza o futuro na seguinte frase: “[...] repetições em voz alta **serão** constantes quando **quiser** ressaltar pontos ou não responder.” Se ele tivesse optado por outros tempos verbais, como seria a concordância? Copie as frases abaixo em seu caderno e substitua as estrelas pelo verbo *querer* devidamente conjugado.

a. Passado: “[...] repetições em voz alta **eram** constantes quando ★ ressaltar pontos ou não responder”.

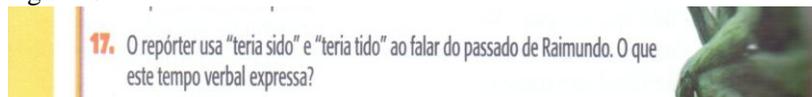
b. No presente: “[...] repetições em voz alta **são** constantes quando ★ ressaltar pontos ou não responder”.



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

Focalizando somente nessa questão, analisamos a presença da categoria prática de análise linguística, subcategoria P25 (Estudar a língua para favorecer o conhecimento do gênero); entretanto, ao nosso ver, a atividade limita-se a preencher espaços, não há uma promoção de reflexão sobre a influência dos tempos verbais discursivos na escrita. Sendo assim, o professor exerce papel fundamental, pois ao estudar e planejar sua aula pode levar outros elementos que tornem essa discussão interessante aos estudantes.

Figura: 37

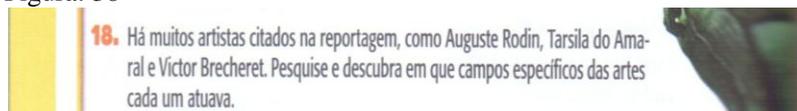


Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

Nessa questão, mais uma prática de análise linguística, pode-se observar uma P25 (Estudar a língua para favorecer o conhecimento do gênero), pois o tempo verbal é um recurso utilizado para falar do entrevistado da sua vida e daquilo que não ocorrera em virtude de sua internação em hospital psiquiátrico. O uso desses verbos indica a incerteza, entretanto, pensamos que deveria se ir além, o próprio professor, ao ver uma atividade como esta, pode explorar um estudo mais detalhado e amplo sobre como marcamos a incerteza em nosso texto, dando mais possibilidades de compreensão ao estudante. Lembrando que o estudo da língua deve ser feito de maneira contextualizada “Deve-se, pois, registrar que tais atividades de gramática reflexiva servem sobretudo aos objetivos de ensinar sobre como é a língua, de levar a conhecer a instituição social que a língua é e de ensinar a pensar” (TRAVAGLIA, 2009, p.144).

Sendo assim, a atividade nos parece relevante, ao passo que o professor possa complementá-la, pois possibilita estudar a língua para ampliar seus horizontes, enquanto escritor e também leitor. Segue a atividade 18 (dezoito):

Figura: 38



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

Essa atividade requer que o estudante tenha um conhecimento de mundo frente aos artistas citados (P14) ou possibilita que ele construa por meio da pesquisa, pois “Escrever é um ato vinculado a práticas sociais – Como vivemos num mundo que exige, cada vez mais, a escrita, ela é feita sempre com um propósito social” (GOMES, 2009, p.117).

Essa questão também é relevante, pois possibilita correlacionar a *reportagem* com outros conhecimentos já adquiridos, ou ainda, construí-los por meio da investigação, que sempre é uma ótima ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. E, por fim, a atividade dezanove da sessão “Estudo do Texto”:

Figura: 39



Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.182.

Perguntas desse tipo podem funcionar como bons indicadores sobre os interesses dos estudantes e as percepções que se criam ao terem contato com um gênero discursivo, nesse caso, a *reportagem*. Temos então uma P12 (Expressar a sua opinião em relação a dado contexto) como desfecho para o trabalho com a *reportagem* interrogando sobre as percepções que tiveram e ainda selecionar um fato que o tenha chamado mais a atenção, o interesse pelo assunto ou fato relatado. Com base em Bazerman (2005, p.11), percebemos que:

A escrita está profundamente associada a valores de originalidade, personalidade, individualidade – com razão, porque fornece os meios pelos quais deixamos traços da existência, nossas condições de vida, nossos pensamentos, nossas ações e nossas intenções.

Assim sendo, a *reportagem* e a prática da escrita e de leitura que se faz dela, estão imbricadas na individualidade de cada cidadão que interage com ela, e assim, pode argumentar, na atividade, de forma escrita, o seu pensamento sobre a experiência com o gênero discursivo e seu conteúdo temático.

De um modo geral, as atividades da C2 corroboram para o desenvolvimento linguístico, entretanto, em alguns momentos, faltou

explicitar discussões de alguns temas, principalmente os voltados à língua, pois soaram como pretexto; há ainda a questão 10 (dez), muito óbvia, uma vez que nem exige do estudante ir à *reportagem*, em um primeiro momento, pois após a pergunta, diz “Copie em seu caderno”, portanto a resposta é “sim”, e se tornou desnecessária. Outro caso é a atividade 15 (quinze), que trata sobre a predominância do tempo verbal na *reportagem*, a resposta está na pergunta seguinte, que é a 16 (dezesseis). Segundo Antunes (2003, p. 124):

O livro didático e a sobrecarga de trabalho em sala de aula deixaram o professor sem oportunidade de *criar*⁴⁶ seu curso. Nada tinha que ser inventado. Tudo estava lá. O que se pretende agora é diferente. Mesmo o livro didático (que está bem melhor, diga-se de passagem), se pretende um professor que lê (tudo!), que pesquisa, que observa a *língua acontecendo*, no passado e agora, em seu país, em sua região, em sua cidade, em sua escola, e que sabe criar suas oportunidades de analisar e de estudar os *fatos linguísticos* que pesquisou. (Observe-se que eu escrevi “fatos linguísticos” e não, simplesmente, “gramática”).

É com este olhar de Antunes (2003), que acreditamos e também já se pode ser percebido, como nas análises acima, uma melhoria significativa nas atividades propostas, mas, sobretudo, a relevância de o professor em criar a sua aula e não, simplesmente, deixar um livro didático ditar sua prática, por melhor que este seja, o professor bem preparado e em formação constante terá e muito para contribuir e diversificar, atendendo a sua realidade e se utilizando dos inúmeros recursos no processo de ensino-aprendizagem.

Na página seguinte, os autores lançam um texto para discutir as diferenças e semelhanças entre notícia e *reportagem*. Segue um excerto:

⁴⁶ Grifos da autora.

Figura: 40

Notícia ou reportagem?

Notícias e reportagens são dois gêneros aparentados, dois tipos de relatos de fatos e acontecimentos que ocorreram na realidade e que circulam na esfera jornalística. Mas elas possuem diferenças importantes.

Ao olharmos para uma notícia e para uma reportagem em um jornal, a primeira impressão poderia ser que a reportagem é apenas uma notícia mais comprida. Ambas possuem título, linha fina, texto principal e costumam ser ilustradas por fotos ou infográficos. Tanto as notícias como as reportagens procuram informar e explicar ao leitor sobre algo acontecido. Mas as diferenças vão bem além do mero tamanho do texto.

A primeira distinção que poderíamos fazer diz respeito ao imediatismo da notícia, do fato relatado. A notícia simplesmente acontece: cai um avião, sobe a inflação, um crime é cometido e os fatos abrem caminho em direção às manchetes do jornal. Aconteceu? É importante para o público? Virou notícia.

A reportagem, não. Geralmente, ela é fruto do trabalho de pesquisa de um repórter. A divulgação de um escândalo de corrupção, por exemplo, costuma resultar de muita investigação, muitos telefonemas e entrevistas.

Fonte: “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009), livro do 8º ano, p.183.

O texto acima remete a discussões interessantes para que os estudantes tenham o conhecimento sobre as nuances entre semelhanças e diferenças desses dois gêneros, embora, de maneira prática, às vezes, torna-se difícil nomear como “notícia” ou “reportagem”, mas a escola, ao problematizar essas questões, possibilita ao estudante criar conhecimento, estratégias para que em seu dia-a-dia possa saber o que é uma notícia ou *reportagem* e mais que isso, principalmente, saber ler e compreendê-las com proficiência. De acordo Freitas (1994, p.94):

É preciso que a escola, numa perspectiva dialética, tenha seu ponto de partida no concreto real e seu ponto de chegada no conhecimento historicamente construído, um novo projeto de escola sendo buscado. Um projeto no qual todos,

professores e alunos, apoiando-se cada um em uma extremidade, façam da palavra uma ponte entre eles.

Com base nessa visão de escola proposta por Freitas (1994), é que acreditamos em tais discussões no ambiente escolar, para que o estudante tenha a oportunidade de experienciar contatos diversos, com gêneros diversos. Despontam-se, então, em um novo olhar também em relação à escola e ao ensino de língua portuguesa, que seja pautado entre outras propostas pedagógicas resultantes de discussão junto aos estudos da linguagem, figurando em espaços em que o real seja apreendido e daí significado.

Por fim, na próxima seção, apresentamos de forma mais sumário as práticas de linguagem encontradas nas coleções C1 e C2.

4.3 C1 E C2 – AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NAS COLEÇÕES

Nesta seção, após apreciação analítica do gênero *reportagem* nas duas coleções de livros de didáticos em estudo (C1 e C2), resumimos as práticas de linguagem esboçadas junto as 18 (dezoito) *reportagens* encontradas nas coleções, alvo de nossas discussões neste capítulo, lembrando que em C1, foram 13 (treze) e em C2, 05 (cinco).

Resultados da coleção (C1): “Português: Uma Proposta para o Letramento”, de Magda Soares (2002):

Tópico 1 – Práticas de Linguagem – C1

Práticas de Linguagem	Abreviatura	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TOTAIS
Leitura	PLL	3	7	13	1	24
Escrita	PLE	38	28	92	24	182
Escuta	PLES	1	3	10	0	14
Fala	PLF	21	5	19	8	53
Prát. de Análise Linguística	PLPA	9	0	25	2	36
Totais:		72	43	159	35	

Quadro: 3

Resultados da coleção (C2): “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella de Oliveira, Flávio Nigro Rodrigues e João Rocha Campos (2009).

Tópico 1 – Práticas de Linguagem – C2

Práticas de Linguagem	Abreviatura	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TOTAIS
Leitura	PLL	x	1	4	2	7
Escrita	PLE	x	0	32	15	47
Escuta	PLES	x	0	9	0	9
Fala	PLF	x	3	3	0	6

Prát. de Análise Linguística	PLPA	x	0	12	2	14
Totais:		0	3	58	18	

Quadro: 3

Os dados do quadro 3 (três), de ambas as coleções possibilitam um resumo sobre as práticas de linguagem nos LDs sob investigação tendo como foco o gênero *reportagem*. Primeiramente, gostaríamos de deixar claro que; leitura e escrita caminham juntas, assim como fala e escuta, entretanto, ao fazermos as análises observávamos qual prática de linguagem é que estava sendo realçada em cada atividade (elas foram vistas como base no comando de cada atividade).

Verificamos no quadro 3 (três) da C1 que a prática de linguagem posta mais em evidência nas atividades propostas foi a categoria prática de linguagem escrita (PLE) com 182 (cento e oitenta e duas) ocorrências e, também, pode-se perceber que o maior número de práticas de linguagem se concentra no livro didático do 8º ano, sendo que é nesse que se encontra o maior número de *reportagens* (5)⁴⁷. Fato semelhante ocorreu na C2, pois a prática de linguagem mais proposta também foi a escrita, porém, o número de vezes é 47 (quarenta e sete), sendo que no livro do 6º ano não se propõe o gênero *reportagem* para estudo e no livro do 7º ano essa prática de linguagem não foi sugerida.

Um ponto em comum nas duas coleções é que a ênfase ao gênero *reportagem* é dada nos livros de 8º ano, com cinco *reportagens* na C1 e três na C2, em ambas as coleções os gêneros da esfera jornalística são destacados para esta série.

Outra leitura que se faz é quanto ao número de atividades voltadas à fala (PLF), 53 (cinquenta e três) vezes foram sugeridas pela autora, na C1. Este fato é um dos achados da pesquisa, pois vai de encontro ao que de maneira empírica nos preocupava quanto à não valorização dessa prática, porque o estudante “sabe falar”, inclusive como o relatado também por Antunes (2003)⁴⁸. Ela destaca, portanto, que a partir do gênero *reportagem* no LD é que se caminha para práticas pedagógicas voltadas à fala. Entretanto, essa nova visão sobre as práticas orais não acontece de maneira completamente linear, conforme podemos observar no quadro 3 da C2, no qual apresentam-se 6 (seis) ocorrências, lembrando que a disparidade não é tão grande, embora

⁴⁷ Conferir no quadro 1 do capítulo 3 (três).

⁴⁸ Conferir no capítulo 3 (três).

exista, pois na C1 temos 13 (treze) *reportagens* e na C2 5 (cinco), menos de 50% das que encontramos na primeira coleção em pesquisa. Sendo assim, ainda é menor o número de práticas orais na C2, mas já se acena para um caminhar de valorização dessa prática que deve ser “[...] constante e cumulativa passível de ser desenvolvido no interior da sala de aula e da escola” (BENTES, 2010, p.152). Já, em se tratando da prática de linguagem leitura temos 24 (vinte e quatro) ocorrências na C1 e 7 (sete) na C2.

Quanto à categoria prática de linguagem de escuta (PLES) foi a que menos apareceu na C1, sendo apenas 14 (quatorze), lembrando que não foi proposta nenhuma atividade no livro do 7º ano e 9 (nove) ocorrências na C2 (livros do 7º e 9º não têm atividades de escuta), portanto, a prática de linguagem que houve menos propostas nesta coleção foi a fala. Reinterando a prática de linguagem escuta, percebe-se que ela está sendo trabalhada, embora, poder-se-ia valorizá-la mais a entendendo como necessária no processo de ensino-aprendizagem com qualidade social, que promova o letramento.

Por fim, ao observarmos os dois quadros quanto à categoria prática de análise linguística, verifica-se que na C1 apareceu em 36 (trinta e seis) atividades, não aparecendo no livro do 7º ano e na C2 14 (quatorze) vezes e também não foi proposta no livro do 7º ano. Das atividades voltadas à essa prática de linguagem, tão importante no “fazer” pedagógico e tão discutida, mais intensamente a partir da década de 80, apresentaram-se em ambas as coleções de maneira a favorecer a produção do conhecimento por meio de atividades significativas. Somente uma prática de análise foi utilizada como pretexto para se estudar a ‘língua-sistema’ de maneira isolada, sendo que está no livro do 9º ano da coleção C2, configurando um panorama positivo, ou seja, os autores das duas coleções já têm mais claro o que é a prática de linguagem e conseguiram materializá-la nas atividades propostas.

Em seguida, de maneira breve, apresentamos as subcategorias que detalham as características das atividades para cada categoria investigada:

Tópico 1.1- Procedimentos de Leitura – C1

Parâmetros	Abre via-tura	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TOTA IS
Localizar informações explícitas	P1	x	2	1	x	3
Inferir o sentido de	P2	x	2	2	x	4

uma palavra ou expressão						
Inferir uma informação implícita	P3	x	2	6	x	8
Identificar o tema	P4	3	x	2	1	6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	P5	x	1	x	x	1
Interpretar a reportagem com auxílio de material gráfico diverso (fotos, gráficos etc.)	P6	x	x	1	x	1
Identificar a finalidade do gênero reportagem	P7	x	x	x	x	0
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que fora produzido e daquelas em que será recebido.	P8	x	x	1	x	1
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	P9	x		x	x	0
Estabelecer relação	P10	x	x	x	x	0

entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la						
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	P11	x	x	x	x	0

Quadro: 4

Tópico 1.1- Procedimentos de Leitura – C2

Parâmetros	Abre via-tura	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TOTAL IS
Localizar informações explícitas	P1	x	x	3	x	3
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	P2	x	1	x	x	1
Inferir uma informação implícita	P3	x	x	x	x	0
Identificar o tema	P4	x	x	1	2	3
Distinguir um fato da opinião relativa a ele	P5	x	x	x	x	0
Interpretar a reportagem com auxílio de material gráfico diverso (fotos, gráficos etc.)	P6	x	x	x	x	0
Identificar a finalidade do gênero reportagem	P7	x	x	x	x	0
Reconhecer diferentes formas de tratar uma	P8	x	x	x	x	0

informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que fora produzido e daquelas em que será recebido.						
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	P9	x	x	x	x	0
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	P10	x	x	x	x	0
Reconhecer o efeito de sentido de uma palavra	P11	x	x	x	x	0

Quadro: 4

Nos quadros 4 (quatro) das coleções C1 e C2 podemos visualizar que há certos procedimentos visando à prática de leitura não foram encontrados, porém, mesmo assim, houve atividades diversificadas quanto a essa prática. Para Geraldi (1996, p.96):

Compreendendo a leitura como interlocução de sentidos, impossível descontextualizá-la do processo de constituição da subjetividade, alargado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita.

Percebemos que a leitura foi trabalhada de maneira contextualizada, entretanto, poder-se-ia, talvez, colocá-la em destaque mais vezes, pois a proficiência leitora é alcançada, na medida, em que se

investe tempo nela. Portanto, parece-nos que leituras, como observação de imagens, tão recorrentes em reportagens, por exemplo, poderiam ser propostas, pois a leitura é feita de cada detalhe de um todo, no caso a *reportagem*. “A leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação” (ANTUNES, 2003, p.77). Em seguida, estão os quadros 5 da C1 e C2 referentes ao procedimentos de escrita, vejamos:

Tópico 1.2– Procedimentos de Escrita – C1

Parâmetros	Abre via-tura	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TO-TAIS
Expressar a sua opinião em relação a dado contexto	P12	16	5	15	4	40
Buscar resposta no texto	P13	13	14	30	9	66
Responder por meio do conhecimento de mundo adquirido	P14	x	2	5	1	8
Elaborar uma reportagem	P15	x	x	x	x	0
Elaborar outro gênero, depois de estudar a reportagem	P16	x	1	3	1	5
Responder conciliando compreensão do texto e conhecimento de mundo	P17	6	1	6	5	18

Compreensão do texto	P18	3	5	33	4	45
----------------------	-----	---	---	----	---	-----------

Quadro: 5

Tópico 1.2– Procedimentos de Escrita – C2

Parâmetros	Abre via-tura	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TO-TAIS
Expressar a sua opinião em relação a dado contexto	P12	x	x	6	x	6
Buscar resposta no texto	P13	x	x	14	11	25
Responder por meio do conhecimento de mundo adquirido	P14	x	x	x	2	2
Elaborar uma reportagem	P15	x	x	x	x	0
Elaborar outro gênero, depois de estudar a reportagem	P16	x	x	x	x	0
Responder conciliando compreensão do texto e conhecimento de mundo	P17	x	x	11	2	13

Compreensão do texto	P18	x	x	1	x	1
----------------------	-----	---	---	---	---	---

Quadro: 5

A prática de escrita, como já mencionado, foi a mais encontrada em ambas as coleções, o que torna mais interessante esta constatação se deve ao fato de as atividades sugeridas serem interligadas com a *reportagem* e o mundo, bem como foram construídas de forma a favorecer tal prática linguística⁴⁹. A prática de escrita constante propicia ao estudante perceber que ela: “varia na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza” (ANTUNES, 2003, p.48), ou seja, se o trabalho for pautado nessa perspectiva, o aluno poderá ter acesso uma variedade de estratégias para o ato de escrever.

Outro fato observado foi que nas duas coleções, sugeriram-se discussões orais o que favorece a troca de conhecimento ou opiniões referentes a algum tema, pois deve se ter claro que só se escreve quando se tem o conhecimento necessário que possibilite tal ação. Destarte, o debate prévio favorece no momento da prática escrita, pois “a escrita como prática social, vai exigir um processo constante de monitoramento e de intensa relação entre escritor e assunto” (GOMES, 2009, p.115).

Também gostaríamos de chamar a atenção para a prática de produção de textos, que não está em evidência nesta pesquisa, mas era uma das subcategorias em análise, e foi constatado na coleção C1 sugestão de produções textuais diversas, como um ensaio, um resumo, entretanto, nenhuma voltada à *reportagem*. É importante perceber que não há uma regra dizendo “após a análise de um gênero, o aluno deverá produzir um”, pois o que realmente se almeja é o conhecimento da *reportagem*, claro que se puder produzi-la é um trabalho interessante, como por exemplo, em um jornal da escola, mas o que se torna relevante é o ato de escrever, a partir de práticas significativas diversificadas.

⁴⁹ As atividades foram consideradas significativas, em alguns casos, considerando a contextualização que o professor poderá dar no sentido de que elas sejam relevantes e atendam as especificidades dos alunos de cada escola.

Tópico 1.3– Procedimentos para Escuta – C1

Parâmetros	Abre via-tura	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TO-TAIS
Escutar a voz do docente lendo	P19	1	3	10	x	14
Escutar a voz do(s) colega (s) lendo	P20	x	x	x	x	0
Escutar áudio	P21	x	x	x	x	0

Quadro: 6

Tópico 1.3– Procedimentos para Escuta – C2

Parâmetros	Abre via-tura	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TO-TAIS
Escutar a voz do docente lendo	P19	x	x	1	x	1
Escutar a voz do(s) colega (s) lendo	P20	x	x	8	x	8
Escutar áudio	P21	x	x	x	x	x

Quadro: 6

A prática de escuta, infelizmente, ainda é pouco recorrente como sugestão de atividade. Em ambas as coleções os escritores fazem pouca menção. Muitas vezes, escutamos reclamações de professores sobre o fato de os estudantes não saberem escutar, em contrapartida, o que se tem feito para que a prática de escuta deles melhorem? A prática de escuta apareceu em 3 (três) LDs da coleção C1 e apenas 1 (um) LD na coleção C2, portanto, se o livro dá poucas sugestões, é o professor que tem o papel, enquanto conhecedor do que é um ensino de língua portuguesa com qualidade social e criar momentos para o desenvolvimento dessa prática também importante, inclusive, para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, pois “todo ser vivo

ouve. Mas escutar é diferente. É dar tempo para interpretar aquilo que está sendo ouvido” (GOMES, 2009, p.99).

Tópico 1.4 – Procedimentos para Fala – C1

Parâmetros	Abre via-tura	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TO-TAIS
Expressar a sua opinião em relação ao tema da reportagem	P22	5	2	6	2	15
Criar uma reportagem e apresentar aos colegas	P23	x	x	x	x	0
Expressar a resposta em relação a uma dada pergunta	P24	16	3	13	6	38

Quadro: 7

Tópico 1.4 – Procedimentos para Fala – C2

Parâmetros	Abre via-tura	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TO-TAIS
Expressar a sua opinião em relação ao tema da reportagem	P22	x	1	2	x	3
Criar uma reportagem e apresentar aos colegas	P23	x	x	x	x	0

Expressar a resposta em relação a uma dada pergunta	P24	x	2	1	x	3
---	-----	---	---	---	---	---

Quadro: 7

Ao analisarmos os quadros 7, verificamos uma disparidade de práticas voltadas à fala na C1, com 53 (cinquenta e três) propostas em relação a C2, com apenas 6 (seis) atividades, fato este que já foi levantado, mas o que nos chamou a atenção é a aproximação entre os estudos linguísticos, principalmente aplicados, e as práticas sugeridas pelos LDs. Percebe-se um movimento contínuo, parece-nos, de melhorias nos livros didáticos quanto ao trabalho com práticas de linguagem, e isso, se deve, em parte, ao estreitamento entre pesquisadores e governos (das diversas esferas) e ao bom trabalho que vem sendo feito pelo PNLD em pré-selecionar as coleções que vão ao encontro do proposto por estudiosos da língua e os PCN. “O trabalho que é realizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, pelo menos em relação à língua portuguesa, tem oferecido ótimas pistas para a produção dos manuais de ensino” (ANTUNES, 2003, p.23).

Gostaríamos que cada professor pudesse refletir as suas práticas, pois o livro didático, com base nas análises, vem tentando apresentar práticas de linguagem que promovam o real conhecimento da língua, entretanto, sempre é de responsabilidade dele preparar a sua aula, e quando o livro não possibilitar, como se espera, a expressão oral (exemplo C1), ele será o facilitador/construtor dessas atividades, pois:

Ao falarmos, ou seja, ao nos comunicarmos com alguém pelo meio sonoro, não apenas falamos, mas fornecemos ao outro vasto conjunto de informações sobre as várias facetas de nossas identidades sociais e sobre a maior ou menor amplitude de nossa competência comunicativa (BENTES, 2009, p.131).

Portanto, esperamos que cada vez mais os livros didáticos apresentem práticas de fala, que contribuam para a socialização de quem os estudantes são e, nas interações humanas, possam ampliar as suas possibilidades, adequando-se ao contexto interacional. Seguem os quadros sobre procedimentos para prática de análise linguística:

Tópico 1.5 – Procedimentos para Prática de Análise Linguística – C1

Parâmetros	Abre via-tura	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TO-TAIS
Estudar a língua para favorecer o conhecimento do gênero	P25	9	x	23	2	34
A reportagem serve como pretexto para estudar a língua-sistema	P26	x	x	x	x	0
Prática de análise linguística significativa	P27	x	x	2	x	2

Quadro: 8

Tópico 1.5 – Procedimentos para Prática de Análise Linguística – C2

Parâmetros	Abre via-tura	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TO-TAIS
Estudar a língua para favorecer o conhecimento do gênero	P25	x	x	11	2	13
A reportagem serve como pretexto para estudar a língua-sistema	P26	x	x	x	1	1
Prática de análise linguística significativa	P27	x	x	x	x	0

Quadro: 8

Por fim, apresentamos os quadros 8, que representam as práticas de análise linguística sugeridas nas coleções sobre as *reportagens*. Antes, é importante pensar que:

O ser humano é capaz de refletir sobre a linguagem e analisá-la, e a linguagem é o próprio instrumento para essa reflexão. Sendo assim, atividades de reflexão e análise sobre a língua, em seus diversos aspectos e em seus variados níveis, são um recurso didático de muito valor para o ensino e a aprendizagem da língua padrão (GOMES, 2009, p.153).

Em ambas as coleções se veem atividades voltadas a esta discussão sobre a linguagem, que possibilita expandir as possibilidades na comunicação. Na C1 somente não foi trabalhada no LD do 7º ano, e as práticas são referentes a um estudo da língua, que favorece ao aluno conhecer mais a respeito do gênero em estudo, o que corrobora para o enriquecimento da linguagem. Já na C2 também foi no livro do 7º ano que não encontramos essa prática, pois, lembrando, o livro do 6º ano não tem nenhum trabalho com foco na *reportagem*, entretanto, as atividades apresentadas caminham pelo mesmo viés, sendo que em apenas uma atividade da coleção C1, a *reportagem* foi utilizada como pretexto para se estudar a língua da maneira isolada. Porém, num panorama geral, as práticas de análise linguísticas sugeridas corroboram para “O confronto entre diferentes formas de expressão e mesmo a aprendizagem de novas formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam à produção e ao movimento de produção da variedade padrão contemporânea” (GERALDI, 1992, p.193).

Bem, após um levantamento de informações - bibliográficas - históricas - documentais e análise dos dados à luz dos conhecimentos construídos, caminhamos para algumas reflexões sobre as práticas de linguagem no livro didático com foco na *reportagem*. Desejávamos perceber se de forma materializada, como são os LDs, distribuídos amplamente por todo Brasil, refletindo os estudos principalmente da linguística aplicada e, em especial, os dos anos 80, vem se concretizando porque acreditamos na concepção de um ensino, como o posto nesta pesquisa, voltado à linguagem e ao desenvolvimento dela por meio de práticas de linguagem significativas ligadas ao mundo real das interações humanas, fato este que pode ser vivenciado, pois a maioria das atividades são propostas com base ao gênero em estudo, a

reportagem, que propiciam a reflexão e o desenvolvimento do conhecimento.

Ainda, confrontando a nossa pesquisa com Pereira (2010), que foi um dos estudos levantados, percebemos que em oposição ao trabalho dela, encontramos um número significativo de *reportagens* (18) e sugestões de atividades. O que nos pareceu que faltou foi a discussão sobre o suporte original de um gênero, a C1 até apresenta uma cópia escaneada, já a C2 em nenhum momento faz esta reflexão. Portanto, esse é um ponto em que, se o livro não sugere é o professor que tem de perceber esta carência, mobilizando *reportagens* em seu suporte original e também os trabalhando em sala de aula, seria a sugestão a ser dada.

Quanto ao trabalho de Carvalho (2010), que são os LD e suas propostas quanto à educação linguística, evidenciou atividades significativas, mas pouca articulação entre elas, isso se comparado ao nosso trabalho, não se manifestou de maneira tão acentuada, houve poucas propostas desarticuladas uma das outras, o que nos faltou foram atividades voltadas à escuta, mas de um modo geral, focalizando na *reportagem* as atividades apresentadas em ambas as coleções se fizeram interligadas.

Gostaríamos de ter discutido mais sobre o manual do professor e a influência dele em sua vida, porém, demandaria mais tempo e um espaço mais amplo de discussão, entretanto, queremos, como viemos fazendo ao longo da dissertação, evidenciar a importância do professor ser o responsável, o (re)criador de sua aula que deve ir ao encontro das realidades diversas que encontramos Brasil a fora. E enfatizar a relevância de se estudar os LDs, pois conforme Pereira (2005, p.329):

É uma necessidade, portanto, que (re) comecemos a discutir o papel do livro didático na organização curricular e no processo de formação continuada do professor. São os saberes produzidos nessa discussão, analisados, reinterpretados e (res) significados com e pelos professores, que se abrirão como possibilidades para que estes possam avançar na reflexão crítica de seu cotidiano e, a partir daí, romperem com as práticas convencionais que cercam o uso e a utilização do livro didático, qualificando competentemente o ensino da escola pública.

O estudo dos LDs possibilita refletir sobre uma das ferramentas do professor, o fazendo perceber, principalmente que é ele (professor)

que constrói a sua aula e que esta proposta didática seja voltada às práticas sociais, além de proporcionar ao professor, como supracitado, a reflexão crítica no “fazer” pedagógico.

Como fizemos o recorte, optando somente pelo gênero *reportagem*, temos um estudo qualitativo que contribuiu para que percebêssemos a relevância do ensino de língua portuguesa com qualidade social, sendo o trabalho com gêneros um caminho a possibilitar o letramento contínuo de cada estudante, cidadão do mundo.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa analisou nos LDs de língua portuguesa enfocando o gênero *reportagem* as práticas de linguagem propostas, fazendo uma reflexão se os estudos linguísticos aplicados, principalmente da década de 1980, estão se materializando nos livros didáticos tão presentes em nossas salas de aula Brasil afora. Em vista desse tema, objetivávamos investigar as práticas de linguagem propostas em duas coleções de LDs do ensino fundamental, séries finais (6º ao 9º ano), a partir da *reportagem*, emergindo assim, alguns objetivos específicos: Investigar a história do ensino de língua portuguesa no Brasil com vistas a compreender como chegamos e onde chegamos; Evidenciar em que medida as contribuições dos estudos linguísticos, principalmente os aplicados, já se fazem sentir enquanto contribuições junto aos LDs; e Analisar as práticas de linguagem propostas nos LDs da C1 e C2, a partir do gênero *reportagem*;

Com intuito, então, de alcançarmos as expectativas iniciais, optamos por uma abordagem, a histórico-cultural, conciliando Vygotsky (1991, 2001) e Bakhtin (2000, 2004), pois o dialogismo nesses autores vai ao encontro da visão que temos sobre um ensino de língua portuguesa pautado em práticas contextualizadas, vislumbrando nos gêneros discursivos um caminho em que essas práticas ocorram efetivamente de modo a se constituírem significativas. Para isso, é importante frisarmos uma concepção de língua que esteja em consonância com essas práticas, daí compreendermos a linguagem como dinâmica e que por isso se transforma no mesmo compasso de uma sociedade que também se modifica.

Destarte, selecionamos o LD, uma das muitas ferramentas do professor autor de sua aula, para que pudéssemos analisar se essa linguagem dialógica está se configurando como possíveis elaborações didáticas, focalizando no gênero *reportagem*, encontrado com facilidade pelos cidadãos e ocupante de uma função social que o constitui como um dos muitos gêneros discursivos que circulam socialmente nas diversas mídias.

A partir da delimitação da pesquisa, selecionamos um referencial teórico, que nos auxilia-se na compreensão dos dados. Citam-se Geraldi (1992, 1996, 2000), Britto (1997), Kleiman (1995), Razzini (2000), Rodrigues (2005), entre outros, passando por um percurso metodológico que contribuísse na análise dos dados. Tal referencial foi de grande valia, porque nos debruçamos sobre os dados fazendo a relação de propostas teóricas e as elaborações pedagógicas

que permeavam os LDs que pesquisamos, percebendo que já há uma aproximação entre pesquisa e práticas.

Entretanto, reconhecemos que ainda há, cada vez mais, que se investir a formação de professores e pesquisas, aproximando-os, ao passo, de construírem juntos, um ensino de língua portuguesa significativo, por conseguinte, inclusivo.

Para melhor exemplificação, apresentamos, primeiramente, uma apreciação analítica de duas *reportagens*, sendo uma de cada coleção, que foram selecionadas aleatoriamente, e, em seguida, demonstramos as análises por meio de quadros, sobre os dados coletados nas coleções, que totalizam oito livros didáticos, quatro de cada coleção.

Os dados, resultantes da investigação em duas coleções de LD (C1 e C2), apontaram para a presença de 13 (treze) *reportagens* na C1 e 5 (cinco) na C2, sendo que a ênfase ao gênero foi dada nas duas coleções, nos livros de oitavo ano, respectivamente, 5 (cinco) na C1 e 3 (três) na C2. Uma hipótese que formulamos é o fato de que as coleções de LDs em estudo apresentam como proposta, os gêneros da esfera jornalística, como *reportagem* e artigo de opinião, com maior destaque, entre os livros de 8º e 9º ano, por pressuporem um leitor mais proficiente para a análise e compreensão de tais gêneros.

Entre os resultados, percebemos a predominância de atividades com uso da linguagem escrita (PLE) sendo 182 (cento e oitenta e duas) ocorrências na C1 e 47 (quarenta e sete) na C2, já a prática de linguagem menos apresentada foi a prática de escuta, com 14 (quatorze) ocorrências na C1 e na C2 a prática com menos destaque foi a prática de fala com 6 (seis) ocorrências.

Em vista dos resultados, pode-se perceber que ainda as práticas de linguagem voltadas à fala e à escuta encontram menos lugar no LD do que as práticas de leitura e escrita. Entretanto, as propostas apresentadas pelos autores de ambas as coleções nos parecem corroborar para um ‘fazer’ pedagógico significativo, promovendo o letramento. Também percebemos, com base nos dados, que a prática de leitura teve na C1 24 (vinte e quatro) ocorrências e na C2 7 (sete) e a prática de análise linguística, na C1 36 (trinta e seis) ocorrências e na C2 14 (quatorze) ocorrências.

A prática de análise linguística proporciona um trabalho sobre a língua, contextualizado e reflexivo, e nos dados analisados se configurou como tal, não sendo uma nova ‘roupagem’ de um ensino centrado em regras e exceções, o que nos possibilitou aproximar as contribuições dos estudos linguísticos, com destaque para os anos de

1980, nas elaborações didáticas sugeridas para esta prática e as outras analisadas.

Dentre as lacunas que emergem como futuros trabalhos, poderíamos citar pesquisas mais pontuais como a discussão sobre os suportes da *reportagem*: jornal e livro didático, a discussão mais aprofundada sobre o manual do professor, analisando somente os encaminhamentos dados sugeridos e também um estudo centralizado nos encaminhamentos dados a elementos, tais como fotos, cores que gravitam em torno da materialidade linguística, entre outras possibilidades que podem surgir.

Contudo, desejamos que a dissertação colabore, de maneira mais ampla, para a reflexão sobre o ensino e as possibilidades, quando feito com qualidade social, que podem contribuir na inserção do cidadão atuante na vida em sociedade.

Enfim, compreendendo a relevância da divulgação do trabalho científico e com intuito de colaborar para um ensino de língua portuguesa significativo, faremos a disseminação dos conhecimentos apreendidos nesta dissertação, sobretudo no que concerne ao ‘fazer’ pesquisa, participando de eventos, publicações e, também, promovendo um minicurso voluntário para os professores de língua portuguesa de Içara e região sobre a importância de se pensar o LD e as práticas de linguagem que ali estão, sob a fundamentação aqui proposta para o trabalho a partir dos gêneros do discurso. E, principalmente, almejamos que cada vez mais o professor possa refletir a sua prática, colocando-se como autor de sua aula, e a partir daí (re) construir conhecimentos que se fazem sentir no movimento dinâmico e dialógico.

Finalizamos parafraseando Lajolo (1996), pois acreditamos que são os encaminhamentos do professor que vão direcionar para que o livro didático seja um bom instrumento ou não, sendo que o profissional, bem preparado, transforma o mau livro em um bom instrumento e o professor, muitas vezes, sobrecarregado e desassistido por uma política pública de educação, pode transformar o bom livro em um mau material didático, que se bem analisado e (re) significado pode propiciar boas contribuições para as aulas de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BACK, Angela Cristina Di Palma ; DIAS, A. B. B. ; DOMINGOS, R. **Contribuições do estudo da categoria tempo nos gêneros discursivos crônica, carta comercial, notícia e entrevista sociolinguística para o ensino da língua materna**. Revista trama (unioeste. Online), v. 18, p. 93-114, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. SP: Hucitec, 2004.

BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BARZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. Angela P. Dionísio; Judith C. Hoffnagel (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gêneros, agência e escrita**. Ângela Dionísio e Judith Hoffnagel (orgs.), São Paulo: Cortez, 2006.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do Discurso na Escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares**

nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro Didático**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: HTTP://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article. Acesso em: 30 nov. 2012.

BENTES, Anna Christina. **Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. In: BRASIL. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, p.129-153.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP. [s. n.], 1997.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: BRASIL. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, p.85-106.

CARVALHO, Adriano de Oliveira. **Análise de matérias didáticos na perspectiva da Educação Linguística**. Dissertação. São Paulo: PUC, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 3. ed. São Paulo:Autores Associados: Cortez, 1983.

FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Maria Teresa A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. RAMOS, Bruna Sola (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 12. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001

GAYDECZKA, Beatriz. **Leituras de reportagem: atividades para aulas de língua portuguesa**. Dissertação. São Paulo: UNITAU, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2004.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. Carta a uma professora falando sobre escola e cidadania. In: _____. **Alfabetização, Leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa. **LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Leitura de Reportagem em Sala de Aula a partir da Perspectiva Bakhtiniana de Gênero do Discursivo**. Comunicação no 4º Seminário Nacional “O professor e a Leitura do Jornal”. ISSN-1808-5040, 1998.

LUCKESI, Cipriano et. al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Liliana Joaquina Mesquita. **30 anos de Reportagem na Imprensa Escrita de Porto**. Dissertação. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2010.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: BRASIL. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, p.65-83.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MIRANDA, Carolina Izabela Dutra; SANTOS, Juliana Silva. **O gênero jornalístico e o ensino: reflexões sobre a reportagem na mídia impressa e no livro didático**. *Revista ao pé da letra (UFMG on line)*. v.12.2 p.51-67, 2010.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem: professor x livro didático**. Campinas: Papirus, 1988.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo de M. **Leitura de textos e inferências**. In: ESPÍNDOLA, L.; SOUSA, M. E. V. (orgs.). **O texto: vários olhares, múltiplos sentidos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 33-46

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; NIGRO, Flavio; CAMPOS, João. **Português: a arte da palavra**. São Paulo: Editora AJS Ltda, 2009.

PEREIRA, Ângela Maria. **Leitura de reportagem: subsídios para atividades no ensino fundamental**. Dissertação. São Paulo: UNITAU, 2010.

PEREIRA, Antonio Serafim. **Entre promessas e possibilidades: uma análise do livro didático**. In. **O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios**. LEHENBAUER, Maria Maira Picawy; STEYER, Vivian Edite; WANDSCHEER, Maria Sirlei Xavier (Orgs.). Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p.313-331.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de letras, 2000.

_____. **Sobre o ensino de português na escola**. In. GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora

Ática, 2000, p.32-38.

_____. **Um programa mínimo.** In: Marcos Bagno. (Org.). **Linguística da norma.** 1ed.São Paulo: Edições Loyola, 2002, v. , p. 317-332.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. **O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o Ensino De Português e de Literatura (1838-1971).** Tese. São Paulo: Unicamp, 2000.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** In: J. L. MEURER; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. Gêneros – Teorias, Métodos e Debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane. **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. v. 1. 320 p.

_____. **Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas.** IN:MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: Disciplinas Curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998.

SAVIANI, Demerval **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** *Revista Brasileira de Educação.* V.14, n.40, jan./abr., 2009.

SHLICKMANN, Carlos Arcângelo. **Prática de Análise Linguística em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Análise Crítica das Atividades.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim Os gêneros escolares: **Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação, nº11. 5-17. 1999.

SOARES, Magda. **Português na escola**. In: BAGNO, Marcos (Org) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-178.

_____. **Português: uma proposta para o letramento**. 1. ed., São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. O problema de método In: _____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.67-88.

_____. **Obras Escogidas III**. Madrid, Espanha: Visor, 2000.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRAVAGLIA, Luiza Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed.. São Paulo: Cortez, 2009.