

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MÁRCIO ROGÉRIO DE OLIVEIRA CANO

***O TRATAMENTO DADO AOS GÊNEROS DO DISCURSO
JORNALÍSTICO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA***

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2006

Banca Examinadora: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a minha orientadora, Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra, que me deu várias oportunidades dentro do espaço académico, acreditou em mim e no meu trabalho, desde a época da minha especialização em Língua Portuguesa. Modelo de professora, sempre me ouviu e me orientou de forma democrática sem nunca impor um caminho, mas me fazendo trilhar aqueles que me levaram a um rumo de amadurecimento.

Agradecimento especial aos parceiros e parceiras do *GELEP (Grupo de Pesquisa: Estudos da linguagem para o ensino do português)* que foram meus interlocutores nessa pesquisa sempre que tive necessidade. A dinâmica desse grupo mostra-nos que a pesquisa científica não precisa ser solitária e quando temos pessoas para partilhar tudo ficamos mais seguro e os nossos estudos ficam mais completos.

Também agradeço à Banca Examinadora, Professora Doutora Ana Rosa Ferreira Dias e Professor Doutor Valdir Heitor Barzotto, pelas contribuições que me fizeram redirecionar minha pesquisa, apontando para um caminho mais concreto que me fez acreditar mais no meu trabalho. À Professora Ana Rosa ainda agradeço pela simpatia com que sempre tratou a mim e os meus colegas e pelos momentos que pudemos discutir e pesquisar juntos. Lembro também que sempre me acompanhou desde o momento da especialização em Língua Portuguesa, despertando a minha paixão por jornal.

Finalmente às companheiras Rose Carreira e Elza que foram minhas interlocutoras na finalização desta pesquisa.

*Ofereço aos meus pais e aos meus amigos:
Célia, Danilo, Paula e Renato.*

RESUMO

Esta dissertação trata da forma como os livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizados no Ensino Fundamental, ciclo II, desenvolvem estudos sobre os gêneros do discurso jornalístico. O objetivo desse trabalho é mostrar se os livros didáticos, ao se reorganizarem para atender as exigências dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e do *Guia do Livro Didático* (1998, 2005), propuseram uma metodologia de estudo que leve em conta as características constituintes dos gêneros do discurso, no caso específico desta pesquisa, o discurso jornalístico. Trazemos uma análise exploratória feita em três livros didáticos escolhidos pela suas especificidades na indicação pelo *Guia*, utilizando os estudos de Bakhtin (1992, 2000) que tratam da manifestação dos enunciados em gêneros discursivos constituídos por sua estrutura composicional, estilo e tema. Esta pesquisa propiciou o desvelamento dos pretextos para os quais se utilizam os gêneros jornalísticos, seja para ensinar a gramática, como os livros didáticos sempre têm feito, seja para ensinar estilo, moralizar ou mesmo como modelo para construção de bons textos. Pudemos verificar, ainda, que os gêneros da prática jornalística, ao serem apropriados pelo discurso pedagógico, têm suas características básicas subvertidas, transformando-se em gêneros da prática pedagógica.

Palavras-chave: Gêneros do discurso, livro didático, jornal.

ABSTRACT

This text is about how the Portuguese language didactical books used in the second cycle of basic school deal with the studies of the journalistic speech genders. The aim of this work is to show if the didactical books, upon being reorganized to match the demands of the *National Curricular Parameters* (1998) and of the *Guide of the Didactical Book* (1998, 2005), proposed a method of study that consider the inner characteristics of the speech genders in the specific matter of the journalistic speech. We bring an exploratory analysis done in three didactical books chosen due to their specifications according to the *Guide*, using the studies of Bakhtin (1992, 2000) that deal with the manifestation of the postulation in discursive genders by their structure, style and theme. This study helped to reveal the reasons the journalistic genders are used for, either to teach grammar like the Didactical Books have been doing, either to teach style, to moralize or even as a model for the building of good texts. We could also notice that the genders of journalistic practice, when used by the pedagogical speech, have their basic characteristics modified, transforming themselves into genders of pedagogical practice.

Key words: genders of speech, didactical book and journal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	9
LIVRO DIDÁTICO E JORNAL: RELAÇÕES E CONFLITOS.....	9
1. 1 Livro Didático no Brasil.....	9
1.2 Parafernália didática: os PCNs atacam.....	16
1.3 O Guia do Livro Didático defende	25
1.4 Por que ensinar os gêneros do discurso jornalístico.....	32
CAPÍTULO II.....	36
PREPARANDO LEITORES PARA LER JORNAL?	36
2.1 Uma visão tradicional do jornal	39
2.2 Modelos mentais e os conceitos de jornal	44
CAPÍTULO III	50
GÊNEROS DO DISCURSO: CONCEITO E FUNCIONAMENTO	50
3.1 Gêneros do Discurso.....	50
3.2 Enunciado e texto	51
3.3 Dialogismo	59
3.4 Tema, estrutura composicional e estilo	62
3.5 Gêneros secundários e gêneros primários	66
CAPÍTULO IV.....	68
A FUNÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO JORNALÍSTICO NO LIVRO DIDÁTICO.....	68
4.1 O texto como pretexto.	68
4.1.1 O texto como pretexto moralizante	69
4.1.2 O texto como pretexto para se ensinar gramática.....	72
4.1.3 O texto como pretexto para se ensinar estilo.....	76
4.1.4 O texto como pretexto para a produção de textos.	79
4.2 A estrutura composicional dos gêneros.....	83
4.3 A Esfera Jornalística.....	87
CONCLUSÃO.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa parte do objetivo de se detectar de qual forma livros didáticos de Língua Portuguesa representam e desenvolvem as atividades relativas aos gêneros do discurso jornalístico. Partimos do princípio de que as editoras tenham reorganizado a estrutura das suas obras didáticas com o intuito de atender às exigências do MEC (Ministério da Educação e Cultura), para poderem ser utilizadas em sala de aula.

Essas exigências resultaram de pressões para mudanças advindas do mercado editorial, das políticas educacionais, dos estudos lingüísticos e dos sistemas de comunicação de massa e de consumo. Tais interesses colocam, pontualmente, conhecimentos que devem ser apreendidos pelos alunos para que sejam cidadãos em um sistema social que os separa em classes, com um regime político neoliberal, cidadãos consumidores de mercado e consumidores dos meios de comunicação. Do ponto de vista dos estudos lingüísticos, precisam desenvolver sua competência discursiva, tendo acesso ao maior número possível de gêneros do discurso.

São vários os textos considerados de circulação e que se circunscrevem na categoria de gêneros: anúncio publicitário, carta, ofício, bilhete e muitos outros. A nossa opção pelo gênero do discurso jornalístico surge, em primeiro lugar, por necessidade de se fazer um recorte de análise, tendo em vista a quantidade de gêneros que existem (provavelmente em número indeterminado) e também porque o texto jornalístico tem por função circular informações entre todas as classes sociais.

O discurso jornalístico caracteriza-se pela sua matéria prima que é a informação, em forma de notícia. Os indivíduos, fora da escola, têm contato com jornal justamente para se informarem, se atualizarem, se constituírem como sujeitos leitores atuantes e participantes de sua época, conhecedores do que acontece na sociedade onde vivem. Por ter esse espaço na vida das pessoas, muitos valores são veiculados no jornal, muitas vozes são representadas.

Para analisar o discurso jornalístico, assim como o pedagógico, e, também, para ser condizente com a nossa postura teórica, tentamos não distanciar, no espaço dessa pesquisa, a teoria do corpus de análise, com o objetivo de nos aproximarmos de *“uma atitude diante da linguagem que consiste não na aplicação de conceitos preestabelecidos, mas uma atitude dialógica que permite extrair conceitos do corpus analisado”*. (Brait, 2000)

Por isso, teremos apenas um capítulo constituído no plano teórico, por respeito ao leitor que tomará conhecimento de onde partimos. O restante da teoria e mesmo o seu detalhamento será apresentado à medida da necessidade em que a análise progride.

Os conceitos teóricos subjacentes a essa pesquisa encontram-se na conjuntura de um pensamento sócio-interacionista. Esse pensamento abarca uma série de estudos feitos em várias áreas das diversas ciências e correntes filosóficas que começaram a reconhecer que “*as condutas humanas são resultados de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos*” (Bronckart, 2003). Isso implica dizer que é no processo histórico que o homem se organiza socialmente, desenvolvendo formas de interação que passam a ser apropriadas e interiorizadas pelos organismos.

Dentro dessa concepção, a linguagem passa a ser compreendida como um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que permitem aos sujeitos interagirem, por exemplo, através da língua. A língua, na sua manifestação oral ou escrita, é espaço próprio de interação, constituindo os sujeitos, estabelecendo formas de relações e o sistema de crenças (Cf. Fairclough, 2001).

Isso quer dizer que na prática discursiva se constroem os sujeitos, os tipos de eu e as suas posições na estrutura social; pela prática discursiva se dá a construção da identidade, além da construção das formas de relacionamento entre os sujeitos. Por último, é no discurso que também se estabelecem os sistemas de conhecimentos e crenças. Isso ocorre, dado ao caráter dialético da relação entre discurso e estrutura social. Estrutura social é efeito e condição das práticas sociais.

O discurso é ação sobre o mundo e a linguagem a forma de prática social. O texto, por sua vez, é visto como uma manifestação concreta do discurso, formado a partir de práticas discursivas passadas e constituído de partes convencionais.

Metodologia de pesquisa

Para essa pesquisa, tomamos como ponto de partida o *Guia dos Livros Didáticos* de 2005, pois, qualquer livro usado na escola da Rede Pública do Brasil, a partir do ano de 2006

será, obrigatoriamente, um dos livros indicados pelo Guia. São vinte e oito coleções no total, porém uma das coleções, a *ALET – Aprendendo a ler e escrever textos*, da Ediouro, já saiu de circulação.

Examinamos todas as coleções para termos uma idéia geral de como se dá a presença dos gêneros do discurso jornalístico e de como são trabalhados nas unidades didáticas. De imediato, percebemos a grande quantidade de textos jornalísticos que aparece nos livros, o que tornaria inviável a análise de todos eles. Como havia certa regularidade no tratamento dos textos de jornal, buscamos um critério de escolha de três coleções que fossem representativas do restante dos livros. Retomamos o *Guia do Livro Didático* para verificar de que forma ele procedia as indicações. Embora o Guia não opte mais pela indicação com estrelas¹, pudemos depreender que, de maneira geral, admite-se a existência de livros bem indicados, livros indicados com algumas ressalvas e livros indicados com muitas ressalvas. Decidimos escolher um livro de cada uma dessas categorias de indicações:

a. *indicado com muitas ressalvas: Linguagem: criação e interação*, Cássia Garcia de Souza e Márcia Paganini Cavéquia. 2002. Ed. Saraiva.

b. *indicado com algumas ressalvas: Português: leitura, produção e gramática*, Leila Sarmiento. 2002. Ed. Moderna.

c. *bem indicado: Português: uma proposta para o letramento*, Magda Soares. 2002. Ed. Moderna

Linguagem: criação e interação, Cássia Garcia de Souza e Márcia Paganini Cavéquia, 2002. Ed. Saraiva.

Esta coleção, segundo o Guia, apresenta uma riqueza maior nas escolhas dos gêneros trabalhados, sendo visto como atualizado e diversificado. Conta com vários autores nacionais, além de informações sobre eles e outras obras produzidas. Há, porém, muitos textos fragmentados e suas características são colocadas em segundo plano, pois a preocupação maior é com as tipologias tradicionais como narração, dissertação e descrição. Os conhecimentos lingüísticos são prescritivos, não possuem relação com os textos trabalhados e

¹ A primeira edição do Guia do Livro Didático para o Ensino Fundamental (1998), Ciclo II, classificavam os livros didáticos em uma, duas ou três estrelas conforme seus critérios de avaliação.

são desarticulados do Manual do Professor. Por fim, a oralidade é apresentada em atividades como formas de expressão, mas não tida como objeto de estudo.

As unidades são organizadas por estudos temáticos, que seguem as propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares de Temas Transversais² (1998): cidadania, culturas diversas, diferenças individuais, meios de comunicação; e outros mais localizados como a leitura, suspense e aventura. O livro ainda possui um suplemento onde traz textos complementares, tendo como critério de escolha, explicitamente, textos narrativos e um caderno de revisões gramaticais.

Há incoerência entre os pressupostos teóricos apresentados no Manual do Professor e o desenvolvimento das atividades. Diz que segue os pressupostos lingüísticos de Koch e Fávero, mas mantêm os conhecimentos lingüísticos no âmbito da gramática normativa.

Na escolha dos textos, há bastante diversidade de gêneros, porém sem prever as diferenças dialetais. Em relação aos textos literários, traz autores expressivos, mas textos fragmentados. A leitura desses textos prioriza o tema, mas não há uma explicitação do porquê das leituras, qual a necessidade de ler dado texto. Na parte que estuda o vocabulário, percebe-se também uma fragmentação em relação à leitura.

No momento em que trata da produção texto, há propostas de gêneros diversificados, mas escolhidos a critérios de tipologias textuais. A seleção de gêneros para o incentivo da escrita se dá em agrupamentos de seqüências narrativas, descritivas, expositivas, argumentativas e injuntivas e não a partir das práticas sociais em que os textos circulam.

Por fim, o Guia ainda diz que há problemas na parte gráfico-visual e a ausência de indicação das páginas no Sumário, o que dificulta a localização de informações.

Em síntese, apesar de ser indicada, é uma coleção com muitas ressalvas.

Português: leitura, produção e gramática, Leila Sarmiento. 2002. Ed. Moderna.

² Os Parâmetros Curriculares de Temas Transversais (1998) propõem temas polêmicos e atuais que subsidiem a formação ética e cidadã dos alunos. Esses temas devem ser contemplados em todas as áreas do conhecimento.

O Guia mostra que o ponto positivo dessa coleção é a organização das unidades temáticas com assuntos bastante interessantes: amor, natureza, felicidade e ciência. Além de apresentar um trabalho que contribui com as capacidades lingüísticas em relação aos textos: leitura e compreensão, gramática e produção escrita.

A escolha de diversos gêneros amplia as discussões temáticas das unidades e ainda há indicações de outros livros e vídeos para a busca de mais informações. Porém, há algumas limitações, como no processo de leitura em que se prioriza a localização de informações, cópia e produção de inferências. Nas produções textuais, apesar de se manter a diversidade dos gêneros, não apresenta situações reais de produção.

A oralidade também não é tomada como objeto de estudo. Há apenas seções a exemplo de “*Conversando com o texto*” que são tidas como atividades orais. Os conhecimentos lingüísticos mantêm-se fragmentados em relação ao texto, sem qualquer relação com o uso, objetivando, apenas, as regras da gramática normativa.

Ainda, segundo o Guia, o projeto visual-gráfico é organizado e eficiente na localização de informações. Por fim, no Manual do Professor, apesar de ser breve, encontram-se informações que podem auxiliar quem o consulta.

Percebemos que, em relação ao primeiro livro escolhido, este se mostrou com menos restrições, portanto indicado com algumas ressalvas.

Português: uma proposta para o letramento, Magda Soares. 2002. Ed. Moderna

Essa coleção é mostrada como uma proposta pedagógica inovadora e adequada aos estudos mais avançados da Lingüística e às necessidades dos alunos. Trabalha em uma perspectiva interacionista, privilegiando o letramento.

Os volumes são organizados em unidades temáticas que contam com uma grande diversidade de gêneros para subsidiá-las. A segmentação do livro se articula no nível de eixos do letramento, sendo perceptíveis as relações entre os textos utilizados, vocabulário, língua oral e língua escrita.

Os gêneros são advindos de várias esferas discursivas e a leitura prevê a interação e os aspectos discursivos e lingüísticos, além de serem apresentados os objetivos dessas leituras. Além disso, os gêneros literários trazem uma diversidade representativa de autores.

Na produção de textos, prevê-se a relação locutor-destinatário, aproximando o contexto de uso de vários gêneros, assim como a oralidade, que também se dá em diversos contextos e gêneros. Tudo isso, devidamente ligado aos conhecimentos lingüísticos.

O Manual do Professor é bastante claro e coerente entre o que propõe e o que aparece no livro e, ainda, dá indicações de outras leituras para que o professor possa buscar informações extras. Enfim, é um livro que o Guia indica sem nenhuma ressalva.

Depois de feita a escolha, partimos para uma análise exploratória com o intuito de verificar quais são os jornais selecionados para utilização no livro didático, bem como a definição que se dá aos elementos envolvidos na prática jornalística, como o próprio jornal, o jornalista, a notícia, jornal-empresa, etc. Essa etapa foi necessária para entendermos dentro de qual contexto se propõe o estudo dos gêneros desse discurso.

Feito isso, partimos para a análise da maneira como os textos são utilizados, quais suas funções dentro das unidades didáticas e, finalmente, se atende ou não as características básicas que compõem um gênero conforme nos mostra Bakhtin (1992, 2000).

Para organizar os dados dessa pesquisa, propusemos uma divisão em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, trazemos as questões que envolvem o perfil do livro didático atualmente. Do ponto de vista das políticas públicas, tratamos da forma como se originou e organizou o *Plano Nacional do Livro Didático*, responsável por critérios de avaliação e escolha daqueles livros que vão para a sala de aula. Estes, para serem selecionados, devem constar no *Guia do livro didático* e atender as necessidades dos *PCNs* (1998). Por isso, ainda neste capítulo, abordamos a configuração desses documentos oficiais.

Mostramos, também, que as pressões por um novo perfil do livro didático se dão pelos avanços nos estudos lingüísticos em relação às abordagens que se fazem, atualmente, sobre texto e discurso, em uma perspectiva interativa.

Por fim, questionamos o porquê de se trabalhar os gêneros do discurso jornalístico em livros didáticos. Por que há, atualmente, uma grande necessidade de se levar para a sala de aula esses gêneros tidos como textos de circulação? Traçamos, então, um paralelo entre essa necessidade e os avanços tecnológicos da comunicação de massa e o acesso da população aos meios de informação.

No segundo capítulo, fazemos, primeiramente, uma abordagem dos jornais que aparecem nos livros didáticos. Sentimos a necessidade dessa verificação, pois é necessário explorar qual contexto é configurado para apresentar o gênero estudado. Ao ter contato com o livro, o aluno apreenderá o texto jornalístico não em sua prática original, mas em uma prática virtual concebida pelo discurso didático, isso cria outros parâmetros de circulação dos textos e para a recepção.

Continuando, mostramos quais concepções de jornal, jornalista, notícia, jornal-empresa atravessam o discurso do livro didático. Ao selecionar textos, ressaltar certas informações, chamar a atenção do aluno para pontos específicos, o autor vai criando para o aluno, um conhecimento de todos os elementos da prática jornalística. Fizemos essa exploração, respaldando-nos nos estudos de van Dijk (1997).

No terceiro capítulo, apresentamos a nossa base teórica que nos permitirá fazer a análise dos gêneros presentes nas unidades didáticas. Valemo-nos, principalmente, dos estudos de Bakhtin (1992, 2000), para podermos definir de qual forma se compõe um gênero do discurso, levando em consideração elementos como a *estrutura composicional*, o *estilo* e o *tema*. A opção por Bakhtin revela nossa necessidade de utilizarmos a teoria de origem proposta por esse estudioso. Recorremos a outros autores, sempre no sentido de explicitar melhor tal teoria, porém não utilizando teóricos que, de certa forma, partem dos estudos bakhtinianos, porém se distanciam das propostas originais feitas por ele.

Finalmente, no quarto e último capítulo, procedemos a análise exploratória da forma como os livros didáticos tratam dos gêneros do discurso, utilizando, para isso, os gêneros jornalísticos. Apresentamos os resultados da pesquisa em três momentos. O primeiro mostra que os textos jornalísticos servem como pretexto para moralizar, para ensinar gramática, para ensinar estilo e para produzir textos. O segundo apresenta a forma como se desenvolve a

estrutura composicional dos gêneros e, por fim, o terceiro momento traz uma abordagem da esfera jornalística proporcionada pelo livro didático.³

³ Os textos analisados das unidades didáticas que não foram transcritos no corpo da dissertação encontram-se em anexo ao fim dessa pesquisa e as edições presentes na bibliografia são aquelas utilizadas para a sua confecção.

CAPÍTULO I

LIVRO DIDÁTICO E JORNAL: RELAÇÕES E CONFLITOS

1. 1 Livro Didático no Brasil

A presença do livro didático nas escolas do Brasil é polêmica. Muito já foi falado sobre ele, muito já se criticou e, no entanto, à revelia de todas as críticas, produções científicas, cursos de formação, entre outros, continua sendo usado pela imensa maioria dos professores das redes públicas e privadas. Isso acontece porque nosso país, segundo Cassiano (2003), é o maior comprador de manuais didáticos do mundo. Nenhuma outra nação tem um programa de compras desse material como o Brasil, que atende a cada criança matriculada na escola, dando um livro de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História e, quando na 1.ª série do Ensino Fundamental, Ciclo I, mais um livro de alfabetização e letramento⁴.

Essa situação poderia não apresentar nenhum risco se não pensássemos em algumas questões preocupantes como: o grau de autonomia do professor ao manipular o livro didático, os interesses que orientam a seleção de conteúdos e o tratamento metodológico dado a eles. Além disso, precisamos levar em consideração os interesses mercadológicos, haja vista a extensão do PNLD⁵, e suas ligações com os interesses políticos.

A primeira questão que se coloca por nós são as implicações em relação à autonomia do professor no trabalho com o livro didático. Sabemos que hoje a escola atende a uma demanda populacional diferente de décadas atrás, quando ainda era privilégio de uma pequena elite a possibilidade de frequentar a escola.

Com a chamada democratização⁶ do ensino, grande parcela das camadas populares começa a frequentar a sala de aula, o que cria a necessidade de contratação de mais professores. Porém, como contratar professores se não havia tanta gente formada para exercer

⁴ Para entender melhor o conceito de letramento, consultar Soares (2004).

⁵ PNLD – Plano Nacional do Livro Didático instituído em 1985, pelo Governo Federal, com o intuito de sistematizar a compra e distribuição dos livros didáticos para o país. Em 1996, por meio do PNLD, o MEC passou a avaliar esses livros oferecendo, posteriormente, um *Guia do Livro Didático* (1998) que trouxesse aqueles indicados para escolha nas escolas públicas.

⁶ Entendemos democratização aqui como um fenômeno da democratização do espaço, mas não do conhecimento às classes populares.

tal profissão. A solução era abrir faculdades que pudessem resolver esse problema, e foi o que aconteceu. Um filão do mercado surge, várias instituições particulares são criadas para formar professores para atuarem no magistério. Esse surto de ensino superior, porém, não vem acompanhado de um ensino de qualidade, o que implica em uma má-formação que se enraíza na cultura da profissão (Cf. Geraldi, 2003).

Mal formado, o professor passa a não ter condições de elaboração de material pedagógico para suas turmas escolares, necessitando recorrer aos livros didáticos. Porém, não é só esse fato que compromete o trabalho do professor, pois, junto ao aumento da categoria, veio, na contramão, o rebaixamento dos salários, o que o impulsiona a recorrer a jornadas de trabalho extensas para aumentar a renda mensal, muitas vezes com dois ou até três empregos. Nessa condição, o tempo para o estudo e para a pesquisa de material didático também se compromete e o melhor mesmo é recorrer às aulas prontas.

Dados da *UNESCO, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura*, 2004, mostram que, em 2002, 30,6% dos professores atuavam em sala de aula de 1 a 20 horas semanais, 54,2% estavam entre 21 a 40 horas, e 14,8% por mais de 40 horas. Esses dados apontam que bem mais da metade dos professores, no Brasil, trabalha em jornadas extensas. No que diz respeito às práticas culturais, os dados também são alarmantes: algo em torno de 50% dos professores dizem que freqüentam espaços culturais como cinema, museu, teatro, shows, algumas vezes no ano. Uma média de 20% tem contato com esses espaços apenas uma vez por ano, 15% nunca o fizeram e, em torno, de 15%, tem essa prática entre uma vez por semana ou uma vez por mês. Mesmo que todos os professores estudassem nos melhores cursos universitários do país, sabemos que para a formação cultural, a faculdade não é suficiente. E, sem uma boa bagagem cultural, pouco há, para o professor, a falar em sala de aula, senão somente sobre conteúdos que aprendeu na faculdade.

Logicamente, temos que estabelecer uma ressalva. Embora, por um lado, os dados apontem para uma maioria que tem a qualidade do seu trabalho comprometida, temos, por outro lado, ainda que em número bem menor, um contingente responsável pelos bons projetos de vanguarda, que mantém a rebeldia e a ousadia necessárias aos questionamentos aos sistemas dados e instituições.

Do ponto de vista ideológico, muitos foram os estudos que apontaram os interesses políticos que estavam por trás da seleção de textos e conteúdos trabalhados nos livros

didáticos. Podemos citar o estudo emblemático de Faria (1994), que nos mostra como é desenvolvido o conceito de *trabalho* nos manuais pesquisados. Atualmente, podemos depreender dos livros analisados por nós, questões que mostram o posicionamento ideológico dos autores com os quais tivemos contato. Este assunto será detalhado no segundo capítulo da dissertação.

Os interesses econômicos ditam muitas regras de comportamento para o mercado editorial. O *PNL* movimentava o faturamento de grandes empresas nacionais e internacionais. Para entender a influência do mercado econômico na circulação dos livros didáticos, recorreremos à pesquisa desenvolvida por Cassiano (2003). A partir de um levantamento das editoras que mais vendem para o governo, a autora mostra que apenas duas delas, *FTD* e *Brasil*, são independentes, sendo todas as outras ligadas a grupos editoriais nacionais e internacionais⁷. Os interesses de grandes corporações editoriais responsáveis pela venda do livro didático mostram como o mercado é lucrativo.

A dinâmica de consumo desses livros é ditada pelo Governo Federal, pois sua compra final não se dá na livraria, mas sim na decisão dos professores nas escolas. Portanto, é a eles que as equipes de *marketing* devem seduzir. Dizemos seduzir, pois há uma semelhança grande (como veremos nos capítulos de análise) entre os livros didáticos. Por isso, torna-se necessário maquiá-los para convencer o professor de que um dado livro é o melhor para ele. Para entender essa lógica de mercado, vejamos um exemplo publicado na revista *Livro Aberto* (2001 apud Cassiano: 2003:45):

“Um dos donos dessa editora (Ática) era o doutor Anderson Fernandes Dias, que, como médico, recebia inúmeras visitas de representantes de laboratórios que lhe doavam amostras grátis dos medicamentos. Viu, nessa experiência, uma solução para enfrentar os desafios que a editora vivia nos seus primeiros anos de existência. Por analogia, criou uma pequena equipe de vendas, que passaria a visitar diariamente o professor para doar, e não vender, livros didáticos. Tais práticas seriam incorporadas por todas as

⁷ A editora Saraiva tinha, na época da pesquisa (Cassiano, 2003), 15% do seu capital em propriedades de capital estrangeiro. A Ática e a Scipione são de um poderoso grupo Francês chamado Hacjette. A editora Moderna foi comprada pela multinacional espanhola Santillana e, por fim, as editoras IBEP/Nacional e Saraiva/Atual constituem respectivamente grupo dois grupos editoriais.

grandes editoras de didáticos do país, agora não como pequenas equipes, mas com grandes equipes especializadas.”

Junto a isso é montado um grande esquema que conta com vários *folders* de divulgação que mais parecem propagandas de eventos cinematográficos, teatrais ou shows. Também é feito um grande cadastro de professores para que muitos recebam, em casa, livros e outros tipos de informações que, durante o ano, antes da época de escola decidir sobre livro didático, vão cotejando sedução para que os professores façam a escolha.

Isso é conflituoso, pois o livro didático deve ser escolhido pela sua relação com o projeto pedagógico da escola, suas necessidades e o perfil da comunidade que atende. Simplificando a questão, essa deveria ser a lógica de escolha e não é, pois, como mencionamos acima, pela distribuição massificada do livro (os alunos de todas as regiões do Brasil recebem livros produzidos na região sudeste e sul, que expressam o perfil cultural e o comportamental dessas regiões) e, pelo fato de todos manuais serem, praticamente, idênticos, será a lógica de mercado de consumo que organizará a sua escolha.

Do ponto de vista da organização interna, os livros didáticos, além de agradarem o professor, têm também que agradar o aluno e as políticas de avaliação do *MEC (Ministério da Educação e Cultura)*, além de atender aos *PCNs*. Em relação a agradar professores e alunos, os estudos de Soares (2001) mostram-nos, a partir das concepções de leitura pelas quais os livros didáticos se organizam, de que forma eles foram se reconfigurando, a fim de atender as necessidades de professores e alunos em tempos e conjunturas sociais diferentes.

A partir de uma análise histórica, percebemos que as concepções de leitura presentes nos livros didáticos perpassa a idéia de que a leitura é decodificação, é aquela feita em voz alta com perfeita dicção, até chegarmos àquela que desvenda os sentidos mais implícitos nos textos. Para evidenciar estas concepções, Soares (2001) apresenta a análise de dois manuais didáticos de diferentes épocas, e amplamente utilizados pelas escolas brasileiras, criando assim um paralelo histórico. São estudadas a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, cuja primeira edição foi lançada em 1895, e a última, em 1969 (apud Soares, 2001), somando 74 anos de uso. O segundo manual utilizado foi feito por Reinaldo Mathias Ferreira (1970 apud Soares, 2001), com o título *Estudo Dirigido de Português*.

A *Antologia Nacional* era organizada a partir da seleção de textos de cunho literário, de autores já consagrados após a morte. Assim aparece no prefácio da primeira edição: “*Há de notar-se que omitimos os escritores vivos; foi de propósito: assim cuidadosos evitamos crescer às dificuldades da escolha o receio de magoarmos vaidosos melindres*” (Laet e Barreto, 1895, apud Soares, 2001:10). Esses escritores eram brasileiros e portugueses, o que já abarcava uma primeira concepção de leitura de autores de Língua Portuguesa, processo que pode ser definido como a “*escolarização da leitura*”, ou seja, na escola os alunos deveriam aprender a ler textos literários. Nesse sentido, o professor era visto como bom leitor e entendedor da literatura portuguesa e da brasileira. Esse processo, porém, vai se transformando com o passar dos anos, quando se passa a adotar mais escritores brasileiros do que portugueses, até que estes somem dos livros didáticos.

Uma das funções pertinentes a esses manuais, nas primeiras décadas do século XX, era apresentar um processo moralizante para os alunos como consta também do prefácio da *Antologia Nacional*. Nesse sentido, os textos deveriam repelir tudo o que fosse dúbio e que desse margem a qualquer polêmica que pudesse desviar os alunos de uma conduta correta para os padrões da época. Apresentava, dessa forma, um professor que tivesse, acima de tudo, sua moral intacta.

O uso, na sala de aula, da *Antologia Nacional*, propunha um trabalho efetivamente para a leitura, deixando para o professor a criatividade para elaborar exercícios que desenvolvessem a interpretação e os aspectos lingüísticos necessários para o entendimento do funcionamento da língua. A partir de depoimentos colhidos pela autora de pessoas que se serviram da *Antologia* nos seus estudos, aparecem aulas que desenvolviam o gosto pela leitura e aulas que utilizavam o texto apenas para o ensino da língua. Esses depoimentos, porém, não apresentam uma gama suficiente para dizer como eram utilizados os textos de uma forma geral.

O segundo livro, *O Estudo dirigido do Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, circula em um Brasil cujo contexto social e político era bem diferente daquele das primeiras décadas do século passado. O livro atendia uma escola em processo de democratização do acesso às classes populares.

Também começa nessa época a haver um distanciamento dos grandes cientistas da língua, intelectuais e professores de universidades do processo de produção de livro didático.

Esta função passa a ser secundária no campo acadêmico, ficando para os professores que se destacavam no ensino de primeiro e segundo graus. As próprias editoras preferiam encomendar os livros a esses profissionais, pois seriam eles que entenderiam as necessidades do professor que estava na rede de ensino, tanto que uma das orientações do MEC, nesta época, foi justamente que as editoras deveriam apresentar dados sobre os autores, sua formação e atuação profissional. Esse perfil se contrapõe ao dos autores da *Antologia Nacional*, tendo em vista que Carlos de Laet era filólogo, membro fundador da Academia Brasileira de Letras, jornalista e crítico literário. Fausto Barreto também era filólogo, catedrático de Português no Colégio Pedro II. Já Reinaldo Mathias Ferreira não era um nome conhecido no meio acadêmico. Era professor de Português em um colégio estadual e professor de ensino superior no Paraná.

Em sua obra, Ferreira expressa bem a situação em que se encontrava o professor no contexto político-social. Tanto que apresenta como objetivo de seu trabalho escrever um livro que pudesse ser utilizado por todos os professores e alunos, não importando a situação em que se encontravam. Por isso mesmo, as orientações dos livros iam diretamente para os alunos, transformando o professor em um orientador de estudos, ou seja, a condução das atividades propostas de leitura e interpretação previa uma autonomia do aluno e o professor só seria chamado à medida que aquele apresentasse dúvidas.

O livro se organizava em quatro volumes e suas unidades contavam, antes de cada texto, com uma “*motivação*”, uma explicação a respeito de palavras ou expressões consideradas difíceis. O texto era marcado a cada cinco linhas para facilitar a remissão no momento das questões sobre estudo do vocabulário e estudo das composições. Os volumes traziam também duas sugestões de prova e um teste de sondagem dos conhecimentos dos alunos. O restante das unidades tratava da questão da gramática normativa em exercícios desvinculados dos textos apresentados, o que totalizava dois terços da obra.

Essa nova organização do livro apresenta uma concepção de professor-leitor sem tempo para ler e incapaz de fazer uma leitura eficiente e elaborar o trabalho a partir dos textos. Atualmente, os manuais didáticos apresentam um trabalho calcado ainda na escolarização da leitura, em um processo de análise textual a partir do vocabulário e bastante descrição gramatical como se isso fosse o suficiente para formar um bom produtor e leitor de textos.

Segundo Marchuschi (2001:20)

... Esta breve revoada na estrutura do LDP (livro didático de língua portuguesa) permite identificar que a língua é tida por eles como: (a) um conjunto de regras gramaticais (ênfase no estudo da gramática), (b) um instrumento de comunicação (visão instrumental da língua) e (c) um meio de transmissão de informação (sugerindo a língua como código)

ou seja, a língua não é vista ainda como um meio de interação social, mas sim como algo estático a ser apreendido pelo aluno.

Como o livro didático é um material controverso, encontra na academia adeptos que o defendem, que o condenam, além daqueles que acham que ele vem melhorando paulatinamente no decorrer dos anos, não só em resposta aos estudos lingüísticos mais atuais, mas também em resposta aos documentos oficiais como os *PCNs* (1998) e o *Guia do livro didático* (1998, 2005). Segundo Rangel (2001), a avaliação⁸ do livro didático mostra que os manuais têm atendido a uma virada pragmática, sofrendo influência dos estudos mais avançados na área ou, conforme Bezerra (2001), os *PCNs* estão influenciando a elaboração dos livros, no que diz respeito a variedade de textos adotados e completa “*pelo menos é o que lemos nas capas de alguns deles (de acordo com os PCNs)*”. No entanto, duas ressalvas devem ser feitas: a primeira de que Rangel (2001) participou da elaboração do *Guia do Livro Didático*, portanto, nada mais natural que o defenda; segundo, que o fato de os livros colocarem uma tarjeta dizendo que trabalham de acordo com os *PCNs* não é motivo para acreditarmos em tal afirmação, até porque, como veremos mais adiante, há problemas profundos apresentados no *Guia* e inconsistências entre as orientações dos *PCNs* e o que está dentro dos manuais didáticos.

Geraldi, em *Portos de Passagem* (2003:94), resume com muita propriedade o que foi abordado nesse item:

⁸ O autor refere-se à comissão de avaliação que foi responsável pela publicação do *Guia do Livro Didático* da qual fez parte.

“A tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo –até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu: elevar o número de horas-aula (com as tarefas do tempo anterior, seria impossível a um mesmo sujeito dar 40 a 60 horas de aula semanais, em diferentes níveis de ensino); diminuir a remuneração (o trabalho do professor aproxima-se, em termos técnicos, cada vez mais ao trabalho manual e este, como se sabe, sempre foi mal remunerado); contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade, etc. Some-se tudo e temos ao menos uma pista para compreender o “desprestígio” social da profissão. Afinal o aluno de 5.^a série da Ivonete Paixão⁹, só continua na 5.^a série porque não quer ser professor (idealista, não sonha em enriquecer à custa dos cofres públicos).”

1.2 Parafernália didática: os PCNs atacam

Embora os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa* (1998) recebam várias críticas, é um documento oficial que serve de eixo para diversas intervenções no cotidiano escolar. Não em relação, exatamente, à prática do professor em sala de aula, pois ainda nos deparamos com uma metodologia muito vinculada ao ensino tradicional, mas em relação aos projetos propostos pelas várias secretarias de educação, principalmente no que diz respeito à formação dos professores.

Os *PCNs* foram apresentados, desde o início, como um documento inovador das discussões acerca do ensino e, mais especificamente, no nosso caso, do ensino de Língua Portuguesa. Sem dúvida trazia uma sistematização de alguns pressupostos teóricos que vinham permeando pesquisas mais atuais e o pensamento hegemônico acadêmico, porém eram questões que já estavam sendo tratadas até mesmo nos cursos de formação. Também não

⁹ O autor refere-se ao depoimento de uma professora à *Folha de São Paulo*, 11-9-90, que ganha, como salário mensal, menos que o valor da passagem de ônibus de sua casa até a escola, por isso vai de carona, e dá aulas para alunos de 1.^a a 5.^a séries, no entanto estudou apenas até a 2.^a série do Ensino Fundamental.

se poderia deixar de mencionar que levaram em conta material pedagógico das secretarias de ensino divulgados desde meados da década de 80.

A obra traz considerações acerca da leitura e produção de texto, que devem ser feitas prevendo as condições de produção específicas de cada gênero¹⁰ e critica o ensino de gramática normativa e prescritiva, dizendo que este ensino deve ser feito em um eixo de ação-reflexão-ação. Essa concepção já percorria, de uma forma ou de outra, o ambiente escolar.

Nos *PCNs* há uma crítica ao ensino de Língua Portuguesa acerca dos métodos e conteúdos ultrapassados e ainda amplamente utilizados na rede pública. Essa crítica deve-se ao fato de que, atualmente, a educação no Brasil se configura em uma conjuntura social composta pelo processo de universalização do ensino básico, que leva em conta a urbanização, a industrialização, a expansão tecnológica e a absorção de novos contingentes de alunos, reconfigurando o perfil da demanda. Esses elementos impulsionaram a ampliação do uso da escrita e da oralidade, criando e recriando uma gama muito grande de formas de comunicação.

É nesse âmbito de ensino que os *PCNs* vêm suscitar uma proposta calcada na definição de linguagem como uma “*ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história*” (1998:20). Entendendo linguagem como interação social, ela se realiza em práticas sociais, vistas como discurso. Os *PCNs* reiteram que o discurso se manifesta concretamente nos textos orais ou escritos, ou seja, o texto é produto da atividade discursiva, um conjunto verbal independente da extensão, constituído por uma série de relações que estabelecem a coerência. Nesse sentido, o texto será uma unidade de comunicação, que não acontece no vazio, pois tem relação profunda com as práticas no momento de sua realização, já que entram em conta os interlocutores, o ambiente, os valores e, também, outros textos já produzidos.

Por surgir no bojo das discussões acerca dos gêneros do discurso/textuais, parte, também, da teoria bakhtiniana (2000). Os textos são apresentados como organizados

¹⁰ Para os *PCNs* (1998:21), “*Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.*”

“dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção do discurso, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (PCNs, 1998:21).

Um aspecto importante apresentado diz respeito ao desenvolvimento das competências dos alunos. Levando em consideração que a linguagem é interação e que os objetivos de ensino da língua devem fazer com que os alunos entendam as condições de produção discursiva, torna-se necessário o desenvolvimento de sua competência neste nível. Segundo os *PCNs*, *competência discursiva* é a capacidade do sujeito de utilizar a língua de modo variado, adequando os textos a diferentes situações de interlocução oral e escrita. Para tanto, também, o falante se utiliza da *competência lingüística* que é, justamente, o conhecimento dos diversos recursos gramaticais e lexicais que a língua oferece ao indivíduo para se comunicar de forma eficiente.

No âmbito da leitura, o tratamento didático deve ser dado de forma diferente dependendo do gênero a ser trabalhado. A leitura dos diversos gêneros dos discursos deve prever a diversidade na sua *estrutura composicional*, *tema* e *estilo*, que são:

“- Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;

- Estrutura composicional: estrutura particular dos textos pertencentes aos gêneros;

- Estilo: composições específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjunto particulares de seqüências que compõem o texto, etc.” (PCNs, 1998:21)

Esses aspectos estão ligados ao momento, local e pessoas envolvidas no processo, portanto a didática que o professor utiliza não pode se ater apenas a uma regra ou

procedimento de leitura que trata da mesma forma os diversos gêneros do discurso, ou seja, uma notícia não pode ter o mesmo tratamento didático que um texto científico, uma crônica, uma receita, etc. A leitura eficiente leva tanto em consideração as especificidades de cada gênero, quanto a sua própria escolha, dependendo do público com o qual o professor for trabalhar.

No processo de leitura de textos escritos, os *PCNs* propõem, como objetivo, que os alunos aprendam a ler de maneira autônoma os vários gêneros do discurso, ampliando a sua familiaridade com eles, adotando procedimentos adequados, que dêem conta dos objetivos, interesses e características específicas, que possam, a partir de seus conhecimentos prévios, desenvolver a capacidade de construir um conjunto de expectativas relacionadas aos gêneros, suporte e universo temático, bem como saliências textuais. É necessário também que se prevejam, na unidade didática, procedimentos de confirmação das antecipações e das várias inferências possíveis organizadas em torno das marcas textuais e contextuais.

Essas considerações mostram uma preocupação com a diversidade de gêneros que permeiam pesquisas atuais na área da Linguística. Podemos, no entanto, fazer algumas críticas em relação ao conteúdo dos Parâmetros, uma vez que os maiores problemas encontram-se na dinâmica de sua elaboração e de sua aplicação na rede de ensino.

A primeira questão que se coloca é: os *PCNs* surgem como um instrumento interessado na reconfiguração de um sistema de educação falido, ou atende a interesses pessoais e políticos? Para responder, veremos o percurso de sua elaboração.

Segundo Campos (2004), os *PCNs* apresentam-se como um documento inovador e democrático, adaptável à diversidade cultural das várias regiões do país, por isso se intitulam parâmetros e não modelo a ser seguido.

As cartas de abertura da primeira edição dão um ar de conversa franca entre governo e professor. Afinal, quem escreve as cartas, datadas de 15 de outubro de 1997, são o Presidente da República e o Ministro da Educação da época, respectivamente, Fernando Henrique Cardoso e Paulo Renato de Souza. Portanto, nada melhor para conversar com os professores do que no o dia do professor, atribuindo aos *PCNs* um certo caráter de presente.

Essa carta tenta estabelecer uma relação de parceria entre governo e professor, como se este tivesse que dar continuidade ao trabalho já realizado e já cumprido por aquele.

“Ao mesmo tempo em que tenta conquistar o professor, a carta de Fernando Henrique exalta os feitos do governo, dando a impressão de ‘dever cumprido’. É como se o governo que mais reconhece e valoriza o professor, tivesse cumprido a obrigação de oferecer as informações necessárias para que ele, agora, organize o processo de ensino-aprendizagem, contando com uma ajuda concreta para a sua prática cotidiana.

O ‘dever cumprido’ deste governo devolve ao professor a tarefa de continuar a empreitada, cabendo-lhe alcançar uma sociedade mais justa, mudar o país, atualizar-se e dar um novo impulso à educação fundamental.” (Campos, 2004:22)

A conversa franca entre presidente e professor estende-se ao Ministro da Educação, Paulo Renato, em carta intitulada “*Ao Professor*” e a mesma estrutura repete-se ao estabelecer uma interação a partir do uso do pronome *você*:

(1) *“é com alegria que colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais...”*

(2) *“Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário...”*

(3) *“Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade de Ensino Fundamental¹¹. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais...” (PCNs, 1997)*

¹¹ O Ensino Fundamental engloba o Ciclo I (1.^a à 4.^a série) e Ciclo II (5.^a à 8.^a série).

No primeiro trecho percebemos a configuração de presente, que irá transformar a realidade do professor, tão desestimulado, mas que agora recebe com “alegria” aquilo que o irá ajudar no seu trabalho, como mostra o trecho (2). A concepção de parceria está colocada nesta fala, pois o governo “*compartilha do esforço diário*”, ou seja, está, cotidianamente, ao lado do professor.

No trecho (3) está contida a idéia de instrumento democrático, feito a várias mãos, configurado como uma luta, “*uma jornada*”, resultado de uma “*soma de esforços*”. E, daí por diante, os *PCNs* são sempre compostos de cartas que tentam reafirmar esses princípios de parceria, cooperação, democracia, responsabilidade, etc. Por isso mesmo, é de se estranhar que em um debate tão democrático, as pesquisas mostrem que os professores ou desconhecem ou não se identificam com a obra (Cf. Campos, 2004).

Isso acontece, porque, na realidade, os *PCNs* não foram pensados por uma soma tão grande de pessoas, mas sim por um grupo bastante reduzido, com visões bastante particulares;

“Em realidade, os PCNs foram pensados por uma equipe reduzida de professores e técnicos: conclusão apontada por inúmeras pesquisas e estudos (Parecer da FAGED/UFRGS,1996). O projeto inicial está influenciado por experiências realizadas em outros países, notadamente a que se levou a efeito na Espanha. A reforma curricular espanhola configurou-se num produto de exportação cultural, servindo de inspiração para propostas semelhantes em vários países da América Latina, além do Brasil: Argentina, Chile, Colômbia. A figura central do processo espanhol foi o professor César Coll, o mesmo que percorreu a América Latina, prestando assessoria e consultoria às equipes dos vários países, incluindo o Brasil, onde sua influência se dá, sobretudo, através da intermediação da filha do Presidente da República, Beatriz Cardoso, e da Escola da Vila, escola privada que atende à elite paulistana.” (Campos, 2004:33)

Isso nos dá a medida das vozes que estão por traz dos *PCNs* e que a pseudo-idéia de instrumento democrático é construída posteriormente à sua publicação e não reflete a realidade. Se o professor não fez parte do processo de construção, logicamente, não se sente

representado, pois não serão suas necessidades que estarão lá refletidas, mas sim as necessidades de outros, com os quais mal tem contato.

Portanto, o documento atende a interesses políticos específicos, mais especificamente, a um governo, cuja implantação de uma política neoliberal, levou-o a interferir diretamente na educação com o intuito de formar o trabalhador com o perfil da nova conjuntura política e econômica que vinha se configurando e a fim de atender aos parâmetros internacionais de organização social, impostos mais precisamente pelo processo de globalização e empréstimos do Banco Mundial (Cf. Campos, 2004).

As características de um sistema neoliberal apontam para uma estruturação nova na escola, no que diz respeito a sua autonomia administrativa e objetivos:

“- a escola deve ser vista e administrada como uma empresa e, como tal, antes de qualquer coisa, deve habilitar seus alunos para participarem da moderna economia de mercado globalizado;

- já que a vida é uma grande competição, cabe à escola desenvolver competências¹², por meio de treinamento;

- já que tudo muda rapidamente em função de interesses individuais/e ou comerciais, cabe à escola ser flexível e desenvolver nos alunos essa mesma flexibilidade;

- já que a escola não é eterna e o mundo está em constante e rápida transformação, deve-se desenvolver nos alunos a capacidade de aprender a aprender;

- já que o individuo é, antes de mais nada, consumidor, a escola, em seu estado de empresa fornecedora, deve oferecer o que o seu consumidor deseja: técnicas que lhe tragam benefícios imediatos

¹² É nesse momento que começam a circular nas redes de ensino os estudos de Philippe Perrenoud sobre competências e habilidades (2000).

(desenvolver competências, passar num exame, conseguir um emprego);

- os valores que valem a pena serem desenvolvidos são aqueles que serão úteis para o trabalho; planejamento, disciplina e trabalho em equipe.” (Figueiredo, 2005:96)

Esses itens caracterizam bem a conjuntura em que surgem os *PCNs* de Língua Portuguesa e a forma como um pensamento acadêmico hegemônico é utilizado politicamente. Assim, o que está nos *PCNs* são resultados de estudos, até certo ponto, considerados modernos na área da Linguística. Estão colocadas lá discussões que fazem parte do cotidiano dos pesquisadores como gêneros do discurso, gêneros textuais, práticas discursivas, enunciados, texto como unidade de estudo, reflexão, etc. Porém, em uma elaboração que vai no contrafluxo do processo democrático, propõe acesso ao conhecimento, distante da realidade do professor e da escola e sem chamá-lo para esse processo.

Provavelmente, por isso continuam sendo, de certa forma, desconhecidos na prática cotidiana. Com efeito, os *PCNs* trazem profundos conflitos internos, desde sua aplicação até questões de conteúdos. A resistência dos professores em utilizá-los configura-se como uma estratégia de resistência a um documento que os coloca em escanteio, desqualificando o seu saber já tanto experimentado (Cf. Campos, 2004). Os principais motivos dessa resistência estão relacionados, na representação dos professores, à imposição de um documento que vem de “*cima pra baixo*”, à falta de uma organização de conteúdos, pois os *PCNs* não determinam pontualmente o que será desenvolvido, fazendo com que os professores ainda recorram aos sumários de livros didáticos para saberem o que ensinarão. Além disso, os professores defendem que os *PCNs* são os responsáveis pela promoção automática, a não-repetência que, no olhar dos professores, é a causa dos grandes problemas de violência e indisciplina na escola.

Do ponto de vista do conteúdo dos *PCNs* de Língua Portuguesa, estão contidos lá dois pressupostos teóricos que podem levar para caminhos diferentes de ensino. O primeiro deles tem por base os estudos de Dolz e Schneuwly (1996 apud Rojo, 2000) e as teorias textuais e cognitivas, que estão há mais tempo no discurso dos professores da rede pública e organizam

a seleção de textos, a partir de cinco domínios de capacidades lingüísticas diferenciadas: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar, e o instruir/prescrever.

O segundo caminho leva a uma seleção de textos, a partir de práticas sociais, portanto, deve-se atentar para os textos que circulam em esferas sociais como a jornalística, literária, burocrática, etc.

Segundo Brait (2000), esse pré-estabelecimento do que deve ser selecionado em relação aos textos, já traz em si uma contradição, pois, para a teoria bakhtiniana, que respalda os *PCNs*, os textos não devem ser selecionados antes que a prática social seja instaurada dentro da sala de aula. Para se instaurar uma prática social deve-se levar em conta o estágio e a necessidade do grupo com o qual se trabalha.

Ainda para Brait (2000), como já mencionamos, a análise lingüística não deve se dar a partir de conceitos pré-estabelecidos, mas sim em uma relação dialógica que permite extrair conceitos do *corpus* analisado.

Os principais problemas na aplicação dos *PCNs*, para Rojo (2000), advém da falta de compreensão, por parte dos professores, em relação às teorias de enunciação¹³ e de gêneros do discurso. Seria fundamental explicar melhor o que significa a reflexão sobre a língua e linguagem e o que é a reflexão gramatical, tendo em vista o enraizamento da gramática tradicional no cotidiano escolar.

Por fim, a questão crucial que se coloca para nós diz respeito à forma como os *PCNs* se colocam em relação ao livro didático. Esse recurso aparece citado duas vezes com o nome de manual didático que serve para formalizar um trabalho apenas com a língua padrão e para formar um aluno idealizado do ponto de vista moral. Por isso, torna-se contraditório, pois foi o mesmo governo que lançou os *PCNs* e o *PNLD*. Como pode conviver um documento que se coloca como inovador dos parâmetros educacionais, com as propostas pedagógicas tradicionais e ideologias do livro didático?

“As políticas públicas querem reformar: este é o lema dos Parâmetros. No entanto, institucionalizam a contramão: o livro didático. Parece haver mais

¹³ Para conhecer mais sobre as teorias da enunciação, consultar Ducrot (1977) e Authier-Revuz (1998).

intenção na implantação da segunda. Esta pode ser estudada como uma política que, de verdade, contou com um conjunto de ações que concorreram para a sua efetivação. Sucesso: está mais do que implementada.” (Campos, 2004:118)

Em seu conteúdo e nas manifestações diretas em relação ao material didático (muito embora, tentem se ausentar do conflito direto com o livro didático), o que se pode depreender é que os *PCNs*, em linhas gerais, condenam a prática de utilização dos manuais, pois são incompatíveis com a sua proposta. No entanto, os livros exibem em suas capas, um selo que diz “*De acordo com os PCNs*”.

1.3 O Guia do Livro Didático defende

Mesmo mantendo todas as críticas apontadas acima em relação aos *PCNs*, temos que concordar que, de uma forma ou de outra, se os livros didáticos de Língua Portuguesa os atendessem, alguma mudança, com certeza, haveria na sua organização. Porém, perceberemos, no decorrer das nossas análises, que houve uma diversificação de textos -por influência da exigência de se utilizar textos de circulação social- e a substituição de alguns termos considerados tradicionais, por termos mais avançados do ponto de vista científico. É o caso, por exemplo, da apropriação, por parte dos manuais, de termos como gêneros textuais/discursos, sociointeracionismo, recursos lingüísticos, entre outros, que têm a única função de maquiagem a linguagem para conseguir crédito junto aos professores e a comunidade acadêmica, então chamada para avaliar os livros didáticos, compondo comissões de avaliação que publicariam, posteriormente, o *Guia do Livro Didático*, com a finalidade de indicar quais poderiam ser comprados pelo governo.

A título de exemplo desse processo de maquiagem, recuperamos do livro *Tecendo Textos* (Oliveira, Bertolin e Silva, 2002:18) uma seção intitulada *Reflexão sobre o uso da língua*, em que o autor pede aos alunos que leiam um fragmento de uma crônica de *Mário Prata*, retirada do jornal *O Estado de São Paulo*, (30.08.1995) e que eles observem a utilização dos adjetivos *grande* e *pequeno*. Daí decorrem algumas questões como: “1) explicar o sentido das palavras “grande” e “pequeno” em cada uma das frases”; e depois

responder que substantivos estão sendo determinados por esses adjetivos e como ocorre a concordância do adjetivo com o substantivo. Desse exercício podemos depreender que, primeiro cria-se um pressuposto de que há apenas um sentido para as palavras *grande* e *pequeno*, haja vista que, na orientação, a palavra *sentido* aparece no singular.

Na segunda questão está subjacente a regra normativa que diz que o *adjetivo é a palavra que determina o substantivo* e, por último, como se pode confirmar até no Manual do Professor, *o adjetivo concorda com o substantivo em gênero e número*. Ou seja, a palavra reflexão no título da seção vem atender a uma proposta dos PCNs de trabalhar a gramática reflexiva. Porém, vemos que os conteúdos e conceitos presentes nesse exercício são os da gramática normativa e que em nada contribuem com a reflexão dos alunos. Logicamente, o livro reconfigurou as expressões utilizadas para poder se adequar às exigências do MEC.

Pensar que o *Guia* surgiu para ajudar o professor no momento em que ele procede a escolha dos livros é muito pouco. Há vários outros determinantes por traz disso. Pelo menos dois são cruciais: a crença de que o professor não tem competência para analisar e escolher o melhor livro e que a imagem do governo fica manchada ao comprar livros com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados (situação apontada pelas comissões de avaliação montadas pelo MEC).

Aliás, a polêmica causada em 1996, quando se deu o resultado da primeira avaliação, criou um tumulto no mercado editorial e uma quebra de braço entre governo e sociedade, tendo em vista que o governo estava em dúvida se seria publicada ou não a lista dos livros reprovados pela avaliação. Munakata (1997) registrou essa briga no espaço da imprensa, mais especificamente na *Folha de São Paulo* de 25.12.1996:

- *Não vamos divulgar porque não queremos expor à execração pública os livros reprovados. (Do ministro Paulo Renato Souza, anteontem sobre os livros didáticos)*

- *O ministério está concluindo o processo de análise dos livros, mas semana que vem iremos divulgar. (De Paulo Renato, ontem no Rio de Janeiro)*

- *Se retirarmos os livros errados, os alunos não terão como estudar. Estou aberto a sugestões para resolver o problema. (Do ministro Paulo Renato, anteontem)*

- *Não entendo por que o governo pode deixar a população com um livro que ele considerou ruim. Isso contraria até o código do consumidor. (De Mauro Bueno, da Associação Intermunicipal de Pais e Alunos de São Paulo)*

- *Se esses resultados não forem divulgados, vai estar caracterizada uma atitude de irresponsabilidade. (Da secretária de Educação de São Paulo, Rose Neubauer).*

E o debate continuou, aparecendo em cena outros atores, até que em 25.06.1997, o MEC liberou a lista dos livros reprovados.

No entanto, já no primeiro momento, as escolhas de livros didáticos feitas pelos professores não refletiram os interesses governamentais, tendo em vista que 41% optaram por livros não recomendados, o que é um alto índice, tendo em vista o alcance nacional desse número (Cf. Cassiano, 2003). O grande rebuliço também se deu na rede de ensino privada, pois os pais e mães de alunos que estudavam em escola particular não queriam que fossem usados livros com uma ou duas estrelas, conforme classificação do Guia.

A primeira edição do *Guia* que trazia as recomendações de livro didático de Língua Portuguesa de ensino fundamental, ciclo II, foi em 1998 e está organizada em uma introdução geral que apresenta a obra, a necessidade do uso do livro didático, os princípios gerais que norteiam os recursos didáticos, os critérios comuns de avaliação e a organização dos títulos escolhidos por disciplinas e séries. Em cada disciplina é apresentada nova introdução, os princípios gerais, critérios de análise e critérios eliminatórios específicos de cada área do conhecimento. A partir de então, cada título é apresentado, seguido de uma resenha e de uma classificação de três, duas e uma estrelas que significam: recomendado com distinção, recomendado e recomendado com ressalvas. Gomes (1999) lembra que essa representação se assemelha ao que se usa para classificar hotéis e restaurantes

“Essa opção, apesar de tornar imediata a percepção do leitor, não se faz sem riscos. O critério de estrelas, na classificação dos hotéis, não só indica a qualidade, mas também o preço do serviço prestado, o que permite ao usuário orientar-se na escolha com mais facilidade (...) A transferência para a classificação do livro didático não se dá da mesma maneira, já que o que diferencia não são patamares diferentes de satisfação em função do tipo de serviço que se quer, mas da qualidade intrínseca do mesmo produto. De fato, as estrelas na classificação do livro didático só teriam sentido se houvesse um consenso muito grande no valor delas, como ocorre razoavelmente no caso dos hotéis. As estrelas qualificam positivamente o livro e não guardam a neutralidade desejada.” (76)

Como salienta a autora, este sistema só poderia contribuir com o menosprezo à capacidade do professor e poupá-lo da análise da resenha apresentada sobre os livros a serem escolhidos, já que seria mais rápido e garantido ir direto naqueles de três estrelas.

Para o MEC, o uso do livro didático justifica-se pelo grande enraizamento que tem com a prática educativa no Brasil. Segundo o *Guia*, é função da escola oferecer uma educação de qualidade, lançando mão de todos os recursos didáticos disponíveis para se atingir tal objetivo. Acrescenta que é, tradicionalmente, no livro didático que os conteúdos das disciplinas estão organizados, além da presença de atitudes e valores a serem desenvolvidos e preservados. Por isso, o MEC vem propor a distribuição de manuais para os alunos matriculados nas escolas públicas.

É interessante ressaltar o reconhecimento por parte do Estado de que o livro didático está fincado no cotidiano escolar. Isso tem ligações com o controle do que se aprende e se ensina dentro da sala de aula. Como diz no texto, é necessário utilizar todos os materiais disponíveis, porém, entre todos os materiais disponíveis, é o livro didático que ganha uma projeção de distribuição em nível nacional.

Em contraposição a essa dependência do livro didático, o *Guia* mostra que o fato de o professor poder escolher entre as orientações dos títulos didáticos marca um processo de autonomia pedagógica, pois a ele cabe analisar as concepções teóricas, tanto em relação à área de conhecimento específica, como à aprendizagem do aluno, expressa no Manual do

Professor. Porém, ao propor que o professor faça essa análise, há uma contradição, pois o *Guia* já contém essa análise, cabendo ao professor apenas escolher entre os títulos já avaliados.

A autonomia fica ainda mais comprometida pela quantidade de livros propostos. Para a disciplina de Língua Portuguesa, na 5.^a série, há o oferecimento de 19 livros, sendo que apenas um título é recomendado com distinção; seis são recomendados; e o restante é recomendado com ressalvas. Como a amplitude de tal projeto, de nível nacional, mobiliza uma quantidade enorme de livros a serem distribuídos, é impossível que a editora que possui a obra recomendada com distinção contemple todas as escolas do país. Logo, os livros recomendados com ressalvas serão amplamente utilizados, o que possibilita um conflito por causa das ressalvas ou, até mesmo, um não conflito, se os problemas passarem despercebidos.

Por fim, evidencia-se que seria necessária ampla discussão para entender ressalvas e superá-las em sala de aula. Essa discussão deveria ser encaminhada por órgãos educacionais responsáveis pelas políticas de adoção dos livros. No entanto, não existe, na formação da graduação, ou em cursos de educação continuada, um trabalho voltado para a forma como o professor deve utilizar o livro didático em sala de aula.

Mesmo que, hipoteticamente, o *Guia* pudesse, efetivamente, contribuir com a escolha do professor, o resultado não seria universal, pois muitos profissionais ainda escolheriam à revelia do *Guia*, por não verem esse recurso como um instrumento legitimado pela classe de professores. E o que é pior, muitas vezes contrariando o que o professor escolheu, a escola recebe outros títulos que em nada se assemelham ao escolhido.

Ao recolher depoimentos de professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, Gomes (1999) detectou que, devido à dinâmica adotada pelas diretorias de ensino para procedimentos de escolha, os professores não consultam o *Guia* para decidirem. O processo consta de uma reunião com Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino, da qual participam um professor de Ensino Fundamental, ciclo I, e um de cada área de ensino do ciclo II, mais o coordenador pedagógico. Nos depoimentos analisados pela autora, os ATPs mencionaram livros didáticos já previamente selecionados e nenhuma leitura do *Guia* foi feita. Logo, os professores foram induzidos à escolha, o que

mostra que o *Guia* não tece interferências no cotidiano dessa escola, o que deve ocorrer em muitas outras.

Além disso, muitas vezes o livro didático escolhido não é o que acaba indo para a escola, como já mencionado. No estudo feito por Cassiano (2003), há um levantamento dos livros recebidos em 1441 escolas da Rede de Ensino do Estado de São Paulo. Apesar de todas as escolas contatadas terem dito que fizeram as opções por coleções inteiras, ou seja, os livros da mesma coleção para todas as séries, acabaram recebendo coleções fragmentadas (dois livros de uma coleção e dois de outra, por exemplo). Isso nos leva a crer que, mesmo pressupondo que seguiram o *Guia* e escolheram as coleções que melhor se afinavam aos seus projetos pedagógicos, as políticas públicas não cumpriram suas finalidades e o que foi para a escola não atendeu às opções dos professores.

Outro aspecto salientado pelo *Guia* está no Manual do Professor. O momento da escolha, o título escolhido e, principalmente, o Manual do Professor servirão de informação e de capacitação para o docente. Isso vem confirmar a concepção de que temos hoje muitos professores-leitores mal formados, sem tempo para leituras científicas. A fonte de informação passa a ser a mesma do aluno, ou seja, é no livro didático que o professor busca as teorias e metodologias para o seu trabalho.

A leitura é apresentada a partir dos seguintes princípios: “*é desejável que os textos mais longos sejam apresentados de forma a não desencorajar a leitura, lançando-se mão de recursos de descanso visual*” (Guia do livro didático, 1998:16); os pseudo-textos devem ser combatidos, ou seja, aqueles textos escritos para exploração de itens gramaticais. Os textos clássicos da literatura são imprescindíveis, os exercícios de interpretação não devem se restringir à localização de informações, mas devem colaborar para a reconstrução dos sentidos dos textos e devem ser subsidiados por conceitos lingüísticos que explorem propriedades discursivas e textuais.

No ano de 2005, o *Guia* passou por algumas reformulações e um segundo volume foi lançado. Em relação ao primeiro, houve um avanço, pois não se adotou mais a classificação por quantidade de estrelas, mas sim por um processo de avaliação mais apurado, apresentado em forma de resenha dos manuais indicados. Essa resenha é composta de três partes:

1. *A coleção*: apresenta-se a obra, de que forma é organizada em relação à unidade em que trabalha com leitura, produção de texto e conhecimentos lingüísticos.

2. *A análise*: neste item é feito um levantamento das qualidades e defeitos do livro apresentado. O volume dois tem uma redação mais explícita em relação aos equívocos apresentados pelo *Guia* no volume um. As partes que não condizem com os critérios de avaliação são mostradas de forma clara, a fim de que o professor perceba quais são os problemas da obra. Porém, sabemos que muito mais eficiente seria ter as obras na mão para constatar os erros.

3. *Em sala de aula*: apresenta os pontos positivos e negativos do Manual do Professor que segue junto com o livro didático. Para o *Guia* é material importantíssimo, pois ele contribui para a formação do professor e para sua prática em sala de aula.

Os três itens acima, apresentados em forma de resenha para cada obra indicada, seguem os critérios eliminatórios e os critérios classificatórios. Os eliminatórios dizem respeito à:

- a) *Conceitos e informações básicas incorretas*
- b) *Incorreção e inadequação metodológica*: é necessário que estejam explicitadas, tanto para o professor, como para o aluno, as capacidades desenvolvidas, a proposta metodológica e as opções teórico-metodológicas que orientam o trabalho com a leitura, produção de texto, práticas orais e reflexão sobre língua e linguagem.
- c) *Prejuízo à construção da cidadania*: não se deve veicular preconceito, propaganda e doutrinação e nem publicidade.

Se um livro contiver algum dos itens apresentados acima estará, automaticamente, fora da seleção apresentada pelo *Guia*. Passando por essa fase, será feito um levantamento classificatório dos livros que seguem os pontos abaixo:

- a) *Relativos à natureza do material textual que deve*:
 - permitir a exploração de um conteúdo gramatical;
 - utilizar gêneros discursivos e tipos de textos variados;
 - conter textos integrais e não fragmentados, mesmo os de circulação social, como a notícia que deve estar integrada ao suporte, no caso, a página do jornal;

- por meio das atividades, incentivar a procura de informações para além dos limites do livro.

b) *Relativos ao trabalho como texto:*

- as atividades têm como objetivo o desenvolvimento da proficiência na leitura crítica e na produção de texto, levando em consideração a situação de interlocução, as propriedades textuais e discursivas, além de considerar o uso social da escrita, o processo e as condições de produção;

- os conhecimentos lingüísticos devem ter peso menor do que a leitura, produção e linguagem oral. O trabalho nessa área deve prever a situação de uso e as variedades regionais.

c) *Relativos à linguagem oral:*

- a linguagem oral deve ser a ponte entre o que o aluno sabe e a linguagem escrita. O manual tem que proporcionar o acesso para outras esferas da oralidade, desenvolvendo o seu uso, a relação oralidade/escrita e suas variedades.

d) *Relativos ao Manual do Professor:*

- instrumento de grande importância, pois, além de explicitar os pressupostos teóricos e os objetivos, deve oferecer subsídios para a atualização e formação dos professores e trazer propostas de avaliação do seu trabalho e avanço dos alunos.

Ao abolir o critério das estrelas, o *Guia* mostra-se mais denso em relação à descrição das obras indicadas.

1.4 Por que ensinar os gêneros do discurso jornalístico

Muitas vezes nos deparamos com algumas necessidades de trabalho pedagógico como se fossem naturais ao dia-a-dia, mas nos esquecemos de questionar os motivos que levam a essa postura. Por isso, um trabalho que pretenda mostrar como é usado o jornal em sala de aula, tem que problematizar essa prática, ou seja, por que é importante? Quem disse que é importante e a quais interesses esse discurso atende?

Podemos considerar pelo menos três caminhos para entender os motivos que levam o jornal para a sala de aula: o percurso dos estudos lingüísticos, os interesses políticos de controle do que se estuda em sala de aula e os interesses dos sistemas de comunicação de massa e consumo.

Ao discutir a seleção variada de textos adotada pelos livros didáticos, Bezerra (2001) afirma que:

Essa concepção de texto como unidade lingüística que contém um significado a ser decodificado pelos leitores predomina nos LDP até aproximadamente metade dos anos 80. Isso não significa dizer que, nos últimos vinte anos, não se encontre essa concepção, ela ainda está presente, apenas concorre com outra de caráter pragmático: o texto como unidade lingüístico-pragmática, organizada com base em critério de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e outros, podendo ser oral ou escrita e possível de ser interpretada de formas variadas. Com essa nova concepção, vemos que a variedade de textos nos LDP é marcante. (34)

No entanto, a mesma autora diz que em relação à produção de texto, a concepção que predomina é a da língua como um sistema a ser apreendido. De certa forma, podemos entender que a pressão para que se usem textos de acordo com a sua circulação social vem, por um lado, do pensamento lingüístico que marca nossa época, da virada pragmática, como define Rangel (2001);

Se nos detivermos sobre o conjunto de princípios e critérios que, em sucessivas reformulações, tem orientado a Avaliação do LDP, perceberemos facilmente que se configuram como um fruto legítimo, ainda que tardio, da virada pragmática no ensino da língua materna. Muito sucintamente, podemos caracterizar essa virada como uma brusca mudança na concepção do que seja ensinar a língua materna, determinada

por um conjunto articulado de orientações teóricas e/ou metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem que compõem esta área acadêmica. (9)

Nesse sentido, podemos dizer que, embora os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs, 1998) tenham, primeiramente, atendido a interesses políticos, não há como negar que acabaram dando legitimidade e voz a uma classe acadêmica sintonizada com os estudos de Bakhtin (2000), Dolz e Schneuwly (1996 apud Rojo, 2000), entre outros.

Os *PCNs* criticam o ensino de Língua Portuguesa acerca de métodos e conteúdos utilizados na rede pública. Assim, não cabe mais apenas um trabalho com os textos advindos do discurso literário, como se fazia há tempos. Com efeito, as escolas entendiam que o aprendizado, tanto da leitura como da escrita, deveria se dar por meio do contato do aluno com as grandes obras literárias da cultura brasileira e de outros países co-responsáveis por nossa tradição literária, pois os modelos de perfeição na escrita eram os projetados por grandes escritores. Logo, o aluno leitor-escritor ideal seria aquele de gosto erudito, voltado para o discurso dos “*clássicos literários*”. Fato é que as inovações na área da leitura e da produção de texto, de como se dão os processos comunicativos, as interações, a importância da oralidade, os atos de fala, a argumentatividade implícita no texto, as variantes lingüísticas, etc, pressionaram a escola a reelaborar sua concepção de texto, de aluno e de aprendizado, fazendo-a voltar-se para diferentes gêneros do discurso, tanto orais como escritos, dentro de várias outras práticas discursivas, além do literário.

Por outro lado, a escola também integra as estratégias hegemônicas que fazem com que as ideologias ligadas aos grupos de mais poder estejam presentes na prática discursiva e possam ser reproduzidas na sociedade. Entendemos por hegemonia o que Fairclough (2001) diz:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômicos, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas

nunca atingindo senão parcial ou temporariamente como um equilíbrio instável. Hegemonia é a construção de alianças e integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é o foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação que assume forças econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicato, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (122)

A escola passa a ser um espaço controlado ideologicamente e onde circulam os sentidos que farão com que as pessoas aceitem o poder instituído, controlando, dessa forma, as leituras dos vários gêneros que passam por ela. Em um regime democrático onde, supostamente, há liberdade de opinião, controlar como a sociedade deve ler, por exemplo o jornal, configura-se como potente instrumento de dominação. Por isso, no livro didático não circulam jornais de bairro, de sindicato, de grêmios, de associações, de partidos políticos, etc, construindo um referencial de quais jornais devem ser socialmente aceitos e quais leituras podem ser feitas. Por isso se devem trabalhar na escola os textos de circulação social.

Por último, vivemos em uma sociedade dominada pelos sistemas de comunicação de massa como televisão, rádio, jornal, cinema, revista, etc. Há, então, uma subordinação da escola ao ter que tratar desses assuntos, pois precisam inserir o aluno nas regras de mercado estabelecidas, de forma que desenvolva um sujeito capaz de exercer plenamente sua cidadania (Cf. PCNs, 1998). E cidadania é possibilitar o acesso aos conhecimentos veiculados pelos meios de comunicação de massa e consumo.

O livro didático vem, pois, atender justamente esses determinantes sociais e é por isso que o jornal está presente nele. O que veremos em nossa análise é: a serviço de quem o manual desenvolve seu trabalho? Do poder instaurado, da academia científica, dos sistemas de comunicação ou do próprio aluno?

CAPÍTULO II

PREPARANDO LEITORES PARA LER JORNAL?

Ao propor uma discussão sobre gêneros do discurso jornalístico em livros didáticos e apoiando-nos, principalmente, nos estudos de bakhtinianos, não podemos deixar de entender o texto na sua relação mais intrínseca com a prática discursiva da qual se originou. Não há como, diante do nosso respaldo teórico, partirmos diretamente para a análise do texto, sem antes abordarmos de qual forma se insere o jornal dentro do livro didático, ou seja, quais jornais estão presentes? Qual a concepção de jornalista, notícia, enfim, que grupos e vozes são chamados para o interior da sala de aula, por meio do livro didático.

Quadro 1. Ocorrências dos Gêneros do Discurso Jornalístico nos três manuais analisados.

1. *Linguagem: criação e interação* (Souza e Cavéquia, 2002)
2. *Português: leitura, produção, gramática* (Sarmiento, 2002)
3. *Português: uma proposta para o letramento* (Soares, 2002)

Jornal	Manual 1	Manual 2	Manual 3
Folha de São Paulo	48	18	28
O Estado de São Paulo	19	9	2
Folha de Londrina	5	-	-
Estado do Paraná	5	-	-
Gazeta do Povo (Paraná)	2	-	-
Jornal da Tarde (São Paulo)	2	-	-
Jornal do Brasil (Rio de Janeiro)	2	5	15
Diário de Pernambuco	2	-	-
A Crítica (Manaus)	2	-	-
Jornal de Brasília	2	-	-
A Tarde (Bahia)	1	-	-

Diário de Natal	1	-	-
O Liberal (Pará)	1	-	-
O Povo (Ceará)	-	-	2
O Estado de Minas	1	2	6
Jornal de Jundiaí (São Paulo)	1	-	-
Jornal do Comércio (Rio de Janeiro)	1	-	-
O Dia (Rio de Janeiro)	1	-	-
Jornal Zero Hora (Rio de Janeiro)	-	1	-
O Globo (Rio de Janeiro)	1	1	7
A Notícia (Santa Catarina)	1	-	-
Jornal de Santa Catarina	-	1	-

O quadro acima dá-nos informações interessantes, tendo em vista que a mesma situação de escolha de jornais se repetem em todos os livros didáticos. Trata-se de uma formação não de leitores de jornais, mas sim, leitores de alguns jornais. A maioria das ocorrências recai sobre a *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo* e *Jornal do Brasil* (este tem uma presença considerável apenas no manual 3). Ainda, tal presença não é mínima, mas com uma diferença grande entre eles e os jornais que aparecem em ocorrências menores. Outro dado que pode ser ressaltado é a presença maciça de jornais produzidos no Sudeste e Sul do país, totalizando 15 empresas. Às outras regiões restam 4 jornais do Nordeste, 2 do Norte e 1 do Centro-Oeste; sendo que estes não ultrapassam o máximo de duas ocorrências por livro didático.

Pensando na amplitude do *Plano Nacional do Livro Didático*, que atende a todos os estados do Brasil, como fica, para os alunos do Norte, Nordeste ou Centro-Oeste, a representação dos jornais de suas cidades? Ou mesmo para alguns estados da Região Sudeste e Sul, como Espírito Santo e Rio Grande do Sul? Na verdade fica como se não existissem, ou seja, há o apagamento dos jornais desses estados.

Claro é que, pela imensa circulação de alguns jornais, como a *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo* e *O Jornal do Brasil*, eles acabam sendo jornais bastante lidos também em outras regiões, além daquela onde são produzidos. Muitas vezes atingindo patamares de venda iguais ao jornal local. Junto a isso, devemos lembrar também que alguns jornais, como

a própria *Folha de São Paulo*, mantêm projetos de distribuição de exemplares em escolas e orientações aos professores de como se trabalhar o jornal em sala de aula.

No entanto, não se justifica a ausência quase por completo dos jornais de outras regiões e as diferenças exorbitantes nas ocorrências entre jornais produzidos no sul e sudeste e aqueles produzidos no restante do país.

Segundo os *PCNs* (1998), nas aulas de português deve-se adotar textos de circulação social, textos reais e não pseudo-textos. Daí decorre uma possível questão: textos que circulam onde? Ao serem adotados textos dos jornais mais vendidos, temos que ter consciência de que são gêneros que circulam em determinados setores da sociedade.

Não defendemos aqui que a escola deva apenas desenvolver a prática de leitura e produção de textos que circulam entre os alunos, suas famílias e sua comunidade. Cabe à escola ampliar o trabalho para outras esferas sociais com as quais o aluno ainda não teve contato. No entanto, não podemos deixar de lado jornais como os de sindicato, de associações de bairro, dos grêmios estudantis, jornais especializados, etc. Se os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, na escola, é formar pessoas competentes linguisticamente, ou seja, que saibam interagir nas mais variadas esferas sociais, é necessário trabalhar a diversidade dos tipos de jornais que existem. Além disso, apresentar apenas um modelo de jornal para o aluno pode limitar o conceito que possuirá do que é jornal, jornalista, notícia, etc.

Por isso, podemos dizer, em primeiro lugar, que os manuais didáticos vêm atender aos interesses dos meios de comunicação de massa mais poderosos. Os jornais com maiores vendas estão no eixo São Paulo e Rio de Janeiro, sendo a *Folha de São Paulo* o jornal que tem a maior vendagem do país, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 2. Circulação dos jornais em 2004.

2004 – Venda por trimestre (média mensal do trimestre)/venda total do ano					
	1°	2°	3°	4°	Total
Folha	9.276.141	9.461.550	9.461.266	9.335.515	112.603.419
Globo	7.595.759	7.711.006	7.911.607	8.180.026	94.195.196
Extra	6.793.641	7.393.422	7.260.816	8.216.605	88.993.543

Estado	6.992.677	7.183.227	7.166.530	7.136.921	85.438.063
Dia	5.727.909	5.270.052	4.373.993	4.891.611	62.590.694
Lance	2.818.395	2.442.128	2.617.864	2.710.537	31.766.768
Agora	2.468.197	2.449.410	2.441.993	2.424.724	29.352.968
DiárioSP	2.457.378	2.489.187	2.394.470	2.281.095	28.866.391
J. Brasil	2.322.361	2.418.966	2.340.431	2.164.017	27.737.505
Gazeta	2.054.275	2.095.331	1.874.386	1.706.862	23.192.563
J. Tarde	1.767.073	1.829.259	2.003.544	1.917.803	22.553.036

Fonte: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br>

2.1 Uma visão tradicional do jornal

A seleção de textos feita pelos manuais didáticos atua diretamente na historicidade do aluno-leitor. Ou seja, a leitura que um adulto faz de um dado texto, a coerência que estabelece, é resultado das experiências que teve e das leituras que fez de outros textos, que acabaram por moldar o seu conhecimento de mundo (Cf. Kock, 2004). Os textos não possuem uma leitura intrinsecamente ligada à parte escrita, independente de quem lê, mas sim é resultado da interação entre sujeito e texto e as condições em que se encontram (tanto o leitor quanto o próprio texto e a forma como circula). Na interação que ocorre no momento presente e único, convergem todos os determinantes históricos dos interlocutores, dos textos, dos sentidos, das experiências, dos conhecimentos, etc.

No momento da interação todos os recursos na memória são mobilizados para o processamento dos textos por meio de estratégias sócio-cognitivas. A leitura funciona como um jogo em que o indivíduo avança, recua, faz correções (Cf. Marchuschi, 1999), mobilizando uma série de conceitos e proposições guardadas na memória¹⁴ que são

¹⁴ Segundo organização feita por Koch (2002) haveria uma a MCP (memória de curto prazo) e MLP (memória de longo prazo). Na MLP tem-se postulado a presença de dois tipos de representações: a *episódica* e a *semântica*. Na memória semântica encontram-se as proposições mais estanques, aquelas que contêm as idéias genéricas e mais abstratas sobre as palavras e símbolos verbais e a memória episódica onde as experiências ligam os conceitos às vivências pessoais. Ela é a responsável por armazenar episódios localizados no tempo e no espaço.

recuperadas graças à semelhança com os conceitos, experiências e episódios presentes no texto lido.

No momento do processamento textual, quatro grandes sistemas de conhecimento são mobilizados: o lingüístico, o enciclopédico, o sócio-interacional e o referente aos modelos globais. O conhecimento lingüístico congrega o uso do léxico, da gramática e de todos os elementos de coesão disponíveis na língua.

Os diversos conhecimentos de mundo ou conhecimentos enciclopédicos são partilhados entre falante/escritor e ouvinte/leitor. São esses conhecimentos responsáveis pela construção da coerência daquilo que se lê.

O terceiro sistema de conhecimento diz respeito aos momentos concretos de interação e à mobilização das ações verbais concorrentes; trata-se do conhecimento sócio-interacional que engloba os atos de fala, os conhecimentos comunicacionais, metacomunicacionais e superestruturais.

Por meio dos atos de fala, o interlocutor conhece os objetivos daquele que fala ou escreve.

Graças ao caráter comunicacional do ato, o indivíduo se adequa à situação em que se encontra, selecionando a variante lingüística, informações, etc.; valendo-se de conhecimentos metacomunicacionais. Ele escolhe entre os recursos lingüísticos e paralingüísticos, aqueles necessários para a progressão do seu texto, valendo-se paráfrases, repetições, correções, etc.

E em função do conhecimento superestrutural, o indivíduo reconhece o gênero do discurso ou as seqüências textuais utilizadas no momento da interação. Nesse sentido, o leitor/ouvinte, ao interagir com o discurso jornalístico, poderá reconhecer, por exemplo, o gênero editorial, apenas se dispuser, na memória, o conhecimento da estrutura deste gênero, assim como das seqüências retóricas pertinentes a ele (van Dijk, 2000).

No processamento textual é a inferência, a partir dos sistemas de conhecimento e da memória, um aspecto estratégico importante. Pela inferência o indivíduo constrói cognitivamente novas proposições a partir de outras apresentadas pelo texto. Não se trata apenas de preencher espaços deixados pelo texto já que este se submete ao princípio da economia lingüística, o que seria apenas o estabelecimento de sua coerência interna, mas, sim,

a ativação de conceitos, léxico, conhecimento prévio, circunstâncias, etc., para a construção de nova informação semântica, a partir de informações do próprio texto.

O modelo de processamento textual está ligado às questões de historicidade e de ideologia, que, por sua vez, estão relacionados a conhecimentos prévios, superestruturais, entre outros.

Dessa forma, a representação que o aluno passará a fazer do jornal, depois de ter interagido com o livro didático que contém textos jornalísticos, poderá atuar, de alguma forma, na concepção que passará a ter do gênero, embora, eventualmente, nunca tenha interagido com o próprio veículo.

Com essa preocupação, apresentamos, a seguir, algumas passagens dos livros didáticos selecionados, para exemplificar como os textos são, em geral, tratados:

(1) Na reportagem, o(a) jornalista relata, com detalhes, fatos ou acontecimentos que merecem ser levados ao conhecimento do público. (Souza e Cavéquia, 2002:201, 5.ª série)

(2) questão de exercício: O que são cadernos? Partes que constituem um jornal, cada um tendo um certo número de páginas (proposta de resposta).(Soares, 2002:15, 5.ª série)

(3) Orientação no manual do professor: Citar exemplos de cadernos de jornais: Primeiro Caderno, Caderno de Esportes, Caderno de Economia, Caderno Literário, etc. Levar os alunos a identificarem os cadernos do jornal trazido para a sala de aula: quantos e quais cadernos têm o jornal. (Soares, 2002:15, 5.ª série)

(4) questão de exercício: Por que a imprensa precisa ser transparente, rápida e precisa? Resposta pessoal: sugestão: A imprensa é a voz do povo, por isso é necessário que ela seja verdadeira e imparcial para que as medidas cabíveis sejam tomadas, dentro de um clima de consciência coletiva e de equilíbrio. (Sarmiento, 2002:153, 8.ª série).

Os exemplos acima, ao serem trabalhados em sala de aula, poderão ser guardados na memória dos alunos e serem ativados a partir de alguma das estratégias sócio-cognitivas de processamento textuais descritas. No primeiro exemplo, as autoras definem o que é reportagem, a partir da prática do jornalista e informam sobre o seu comprometimento com o público ao dizer que somente relata fatos ou acontecimentos que merecem ser levados ao

conhecimento do público. Ora, essa proposição traz pelo menos dois equívocos: o primeiro é ao dar a impressão de que o fato ou acontecimento possui um merecimento intrínseco para ser levado ao público, quando, na verdade, é o olhar do jornalista ou do editor do jornal que atribui tal merecimento. Portanto, não é o fato que possui o merecimento, mas sim a valorização que o jornalista lhe atribui (Cf. Kungzik, 2001).

O segundo equívoco é estabelecer uma relação com o público, como se este determinasse o que vai no jornal. Logicamente, o público também é responsável pelo que vai no jornal, mas não só ele. Estão envolvidos interesses políticos e econômicos (Cf. Marcondes Filho, 1997).

Os exemplos 2 e 3 mostram a construção do conhecimento superestrutural. Ao dizer que os cadernos são partes constituintes do jornal e ao pedir ao professor que cite exemplos de cadernos de jornais como o de esportes, primeiro caderno, economia, literário, a autora propõe uma estrutura de organização para o jornal. Sabemos, no entanto, que há outros modelos de jornais, como o de grêmios estudantis, associação de bairro, sindicatos, etc, que não possuem a mesma estrutura, ou seja, geralmente não são separados em cadernos, mas sim em seções ou nem isso. Ao propor essa estrutura, elimina-se qualquer outra possibilidade de jornal para o aluno, com o risco de o aluno vir a menosprezar outras manifestações jornalísticas, estabelecendo assim uma relação preconceituosa com outros tipos de jornal que não sejam os de grande circulação, ou, até mesmo, ter dificuldade de leitura de certas estruturas de jornal, por não conseguir inseri-lo em uma esfera jornalística.

Ainda no exemplo 3, a autora orienta o professor a pedir que os alunos identifiquem os cadernos do jornal trazido para a sala de aula, evidenciando que ou todos os jornais que serão trazidos para a aula terão cadernos, ou trata-se da indicação prévia do mesmo jornal para todos os alunos.

No exemplo 4, ao perguntar por que a imprensa precisa ser transparente, rápida e precisa, a autora estabelece um pressuposto de que a imprensa (e, por conseqüência, o jornal) é transparente, rápida e precisa, não dando espaço para o aluno questionar se esse conceito é verdadeiro. Na sugestão de resposta, salvo os casos em que o professor questiona o livro, o aluno será levado a responder que a imprensa é a voz do povo, verdadeira, imparcial, democrática (consciência coletiva) e equilibrada. Tais conceitos fazem parte do imaginário

que os jornais tentam manter de imparcialidade e compromisso com o leitor. Fazendo um paralelo com o Manual de Redação da Folha¹⁵ (08/11/2005) que diz,

A folha é um jornal feito em São Paulo com irradiação nacional que se propõe a realizar um jornalismo crítico, apartidário e pluralista. Do ponto de vista político, sustenta a democracia representativa, a economia de mercado, os direitos do homem e o debate dos problemas sociais colocados pelo subdesenvolvimento.

percebemos que o livro perpetua, ao lado dos instrumentos de propagação de uma imagem positiva do jornal, a idéia contida no Manual de Redação da Folha. Isso fica muito forte, quando encontramos, no Manual equivalência para as expressões utilizadas no livro didático, com exceção do termo *economia de mercado* que não aparece no livro didático.

Quadro 3. Relação de correspondência entre as palavras.

Livro Didático	Manual de Redação da Folha
Voz do povo	Jornalismo crítico e direitos dos homens, debate dos problemas sociais
Imparcialidade	Apartidário, pluralista.
Democrática	Democracia representativa
Equilibrada	Pluralista

Por certo, todas as questões têm uma relação direta com a ideologia que a empresa jornalística defende e os grupos dos quais faz parte

¹⁵ Os jornais considerados sério (em detrimento aos considerados sensacionalistas) possuem um manual que determina o seu perfil e o que pode ser colocado nele. Há manuais de vários jornais de grande circulação no Brasil, queremos frisar que escolhemos o da *Folha de São Paulo* por ser o jornal mais utilizado nos Livros Didáticos e seria incoerente utilizar exemplo de outro jornal. Não queremos, a exemplo do livro didático, parecer utilizar só exemplos deste jornal.

Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_projeto_introdução.html

2.2 Modelos mentais e os conceitos de jornal

A análise que fizemos acima, embora restrita a quatro exemplos, buscou mostrar como a orientação de leitura presente em livros didáticos pode comprometer o futuro leitor de jornal, atuando diretamente no seu conhecimento prévio.

Do ponto de vista ideológico, também, explicitou-se a posição que o livro didático toma como a sua, ou seja, quais vozes ele deixa transparecer no seu trabalho e quais vozes são apagadas.

Neste item, propomos ver, mais de perto, como a ideologia de uma classe dominante controla os sentidos a serem circulados no livro didático, controlando dessa forma os modelos mentais dos alunos ao interpretarem os gêneros jornalísticos.

A ideologia está no campo das práticas sociais e se articula no nível dos significados do discurso, estabelecendo uma semântica do que se deve dizer e como se devem interpretar as várias manifestações textuais. Segundo van Dijk (1997), o conceito de ideologia é difuso e várias são as explicações possíveis, dependendo do nível de análise a que nos propomos. As ideologias podem ser *cognitivas*, pois são representações partilhadas, incorporadas em objetos mentais, ideais, pensamentos, etc; podem ser *sociais* ao se caracterizarem como ideologias dos grupos dominantes e dos grupos dominados; podem ser *sócio-cognitivas*, ligando essas duas dimensões, pois a forma como cada indivíduo representa a realidade é estabelecida socialmente, mas com as marcas das experiências individuais.

As ideologias não são nem verdadeiras nem falsas, pois apresentam uma verdade relativa ao grupo que a defende. Como são ligadas aos grupos sociais, são apresentadas de forma generalizada, não há esse ou aquele outro indivíduo que a inventou. Para sua análise é preciso levar em consideração um grau muito alto de complexidade, pois ainda variam de acordo com o contexto. Para o autor, uma teoria da ideologia deve prevê-la como modelos conceituais básicos de cognição social partilhados que organizam as representações sociais, controlando os significados do discurso.

Como as ideologias são formas de se estabelecer as representações sócio-cognitivamente, van Dijk (1997) nos diz que a semântica do discurso é que tratará dos processos de caráter subjetivistas, construídos a partir de modelos contextuais controlados

ideologicamente. Partindo do autor, vejamos algumas das propriedades mais relevantes da semântica do discurso ideologicamente controladas para os nossos estudos:

a) *Proposições*: antigamente vistas apenas como modelos mentais. Com o advento dos estudos acerca da ideologia, tais modelos também são controlados ideologicamente por meio da forma como se predicam os grupos sociais, os indivíduos e os objetos, a quem é atribuído, no discurso, o papel de agente, paciente, objeto, etc, e, por fim, as propriedades tendenciosas que representam o mundo a partir de um ponto de vista, de uma perspectiva ou de uma posição.

b) *Lexicalização*: a seleção dos significados das palavras no discurso.

c) *Estruturas proposicionais*: como os atores sociais podem desempenhar papéis em relação às ideologias subjacentes, um grupo social pode ser representado proposicionalmente em vários discursos de forma negativa, a fim de que se construa a sua imagem, ou ao contrário, quando o interesse é deixar uma imagem positiva.

d) *Tópico, comentário, foco, fundamento, importância, relevância, etc*: as relações funcionais que esses itens estabelecem dentro de uma proposição ou de interproposições mostram que há implicações ideológicas na escolha do que será tópico, do que será comentário, qual foco privilegiado, qual fundamento escolhido para explicar tal fato, etc.

e) *Implicação*: um indivíduo pode dizer um significado *A*, que também expressa um significado *B*, mas que para entendê-lo o receptor precisa utilizar um processo inferencial, impulsionado por um conhecimento partilhado que é de caráter sócio-cultural, portanto, ideológico.

f) *Coerência local*: as proposições podem estabelecer relações de coerência uma com as outras se funcionar como generalização do item anterior, uma especificação, um contraste ou um exemplo e construir o referente a partir de uma seleção das formas como se quer as relações de coerência local.

Vejamos nos exemplos trazidos pelos livros didáticos, como se controlam ideologicamente os sentidos correntes, utilizando algumas categorias propostas por van Dijk:

(5) *O jornalista, autor da reportagem, não declara de que lado está: a favor ou contra lei*¹⁶. (Soares, 2002:30, 7.^a série).

O conceito de que o jornalista se abstém de sua opinião ao escrever uma matéria para o jornal é defendido pelos grupos de jornalistas e de editores para manter a idéia de imparcialidade e comprometimento do jornal com a verdade, porém, estudos na área da argumentação mostram que o componente argumentativo está inscrito na língua¹⁷. Portanto, trata-se de uma verdade relativa a um grupo específico. Encontramos aqui um exemplo de *proposição* em que se predica o indivíduo a fim de circular uma ideologia dominante.

(6) *Notícia é o texto em que o(a) jornalista relata de forma breve e impessoal fatos ou acontecimentos que são de interesse do público.*(Souza e Cavéquia, 2002:207, 5.^a série)

Podemos apreender aqui um processo de seleção do significado que a palavra *notícia* terá no discurso que percorre todos os textos desse e de outros livros didáticos. Tal palavra, em outros grupos, pode significar coisas ruins ou coisas boas, fofocas, acontecimentos, verdades, construção de um fato, um olhar acerca de um acontecimento, entre outros. Aqui, no entanto, terá apenas o sentido de um texto impessoal, objetivo e breve, bem ao gosto da ideologia dos grandes jornais. Esses traços: impessoalidade, objetividade e brevidade, acabam por compor, também o sentido do verbo *relatar*. Teremos, portanto, *notícia* e *relato* como um texto e uma prática que negam a presença da pessoa (impessoal). Isso é o que van Dijk (1997) define como processo de *lexicalização*.

(7) *Os textos jornalísticos costumam ser escritos em uma linguagem clara, direta e em acordo com o padrão culto. O texto que você leu foi elaborado conforme esses critérios? Justifique a sua resposta.* (Souza e Cavéquia, 2002: 91, 8.^a série)

É estranho fazer uma pergunta partindo de uma definição, pois direciona a resposta que o aluno dará. Dizer que os textos jornalísticos costumam ser escritos de acordo com o padrão culto implica uma possível inferência de que não são textos jornalísticos aqueles que ferem o padrão culto. O que dizer então dos jornais que circulam entre as classes mais populares, como os de São Paulo, *Jornal Agora*, *Diário Popular*, o extinto *Notícias Populares*, e o jornal *Extra*, do Rio de Janeiro, que já se encontra em 3.^o lugar entre os jornais de grande circulação,

¹⁶ A afirmação é em relação a um texto jornalístico que abre a unidade didática : “Histórias de pais em estúdios de tattoo” que discute a lei que proíbe menores de idade de utilizarem piercing e fazerem tatuagens.

¹⁷ Esses estudos podem ser encontrados em Ducrot (1997) e Mengueneau (2001).

conforme o quadro 2. Esses jornais ferem o padrão culto a fim de produzir textos mais apelativos. Porém, para as autoras, parece que não são tidos como jornais, prenunciando um preconceito com o que se diz popular. Aqui pudemos explorar a categoria da *implicação*.

(8) *O jornal, assim com a revista, o rádio e a televisão, é um meio de comunicação de extrema importância para as pessoas que procuram se manter sempre bem informadas. Por meio da leitura de um jornal, podemos nos inteirar acerca do que ocorre em nosso bairro, nossa cidade, nosso país... Enfim, temos acesso a acontecimentos do mundo todo. (Souza e Cavéquia, 2002:167, 8.ª série)*

Nesta passagem, temos uma relação semântica entre a predicação do jornal e a predicação do leitor de jornal. O leitor é aquele indivíduo informado dos acontecimentos do mundo todo. O *grau de especificidade* do alcance dessa informação (bairro, cidade, país, mundo) cria um instrumento onipotente, que acaba por caracterizar o leitor e o jornal.

Até aqui, podemos perceber que o jornal é mostrado como um instrumento de informação pura, comprometido com a verdade, defensor dos direitos do cidadão, democrático, a-político, imparcial e representado nos modelos dos grandes jornais de São Paulo como *Folha de São Paulo* e *Estado de São Paulo* e do Rio de Janeiro, *Jornal do Brasil* e *Globo*.

Não há nos livros didáticos a presença da empresa jornalística, nem a inserção do jornal no mercado como um bem de consumo. Ele aparece como um texto que circula naturalmente na sociedade, com um único responsável por ele, o jornalista. Não se fala em editor, dono da empresa, interesses econômicos e nem construção da notícia. A ausência de conflito social dentro do discurso jornalístico, na ótica do manual didático, mascara a realidade e não contribui para o desenvolvimento de um leitor crítico.

O jornal expressa uma prática social inserida dentro da lógica de mercado, que trabalha a informação e os saberes como produtos a serem consumidos pelos leitores, da mesma forma que se compra uma roupa, um móvel ou produto qualquer, pois é o seu poder de venda que determinará a eficiência e sobrevivência no mercado editorial. Logo, notícia e informação não estão no mesmo patamar. A notícia não tem a função primeira de passar uma informação, mas sim transformá-la em fato noticioso, ou seja, um fato por si só não vende jornal, o que vende é a construção noticiosa que se faz dele.

Para Marcondes Filho (1997), o jornal é constituído pelo seu valor de troca e de uso, assim como Karl Marx apontou nas relações capitalistas. O consumidor procura o jornal para satisfazer seu desejo de informação e impulsionado pela necessidade de ficar atualizado e informado, paga por um jornal que possa torná-lo capaz de agir em sociedade como alguém que sabe o que acontece, conhece os fatos mais importantes do dia e possui uma opinião sobre os acontecimentos que acredita importantes. A satisfação desta necessidade é que constitui o valor de uso do jornal. No entanto, o jornalista não pode oferecer esse valor de uso por completo. Cabe a ele torná-lo escasso, a fim de que no dia seguinte, o leitor continue com a necessidade de novas informações e compre novamente o jornal do dia. Completa, dessa forma, o seu valor de troca, pois é esse valor que garante a sobrevivência do jornal e do jornalista.

Essa ausência de conflito e controle ideológico da leitura nos remete ao que Geraldini (2003) diz sobre a perigosa entrada do texto na sala de aula:

*... ancorada na autoridade, a legitimidade se impõe. Os procedimentos são, aqui, os mesmos que, na passagem do produto do trabalho científico a conteúdos de ensino, reificam estes produtos. Tornam hipóteses verdades absolutas. Tornam textos, que se elegem para as aulas, em leitura obrigatória, cujos temas valem por si e cujas estratégias de construção são também válidas em si. Reificam-se os textos. E, contraditoriamente, “repartindo-os” pela escolarização, sacralizam-nos (e na ambigüidade do **nos** incluem-se todos os seus sentidos: os textos, seus autores, seus selecionadores e, por mais incrível que pareça, seus leitores, pois estes, no contato magicamente imposto, “eruditos” se tornam porque leram o que selecionado a ler se lhes “deu” a ler –escolarizados estão). (169)*

Finalizando, dizemos que os livros didáticos continuam a fazer com os textos jornalísticos o que sempre fizeram com os textos literários, apenas mudaram-se os gêneros. Antigamente, a leitura escolarizada era voltada aos grandes clássicos, com sentidos pré-estabelecidos pelos autores e professores, com uma didatização que ia de perguntas feitas a partir de questionamentos que os autores tinham como importante, e que impulsionavam a

leitura para a produção de texto. Além disso, a modalidade escrita era privilegiada e não havia conflito entre os vários sentidos possíveis construídos pelos alunos. O que temos hoje, em relação aos gêneros do discurso jornalístico, é uma leitura escolarizada voltada para os grandes jornais em circulação, com sentidos pré-estabelecidos pelos autores e professores, com didatização que vai de questionamentos feitos pelos autores e não pelos alunos, com leitura para a produção de texto, como um processo mecânico, em busca da ausência de conflitos no interior do discurso. Enfim, praticamente, nenhuma diferença do que sempre foi feito.

CAPÍTULO III

GÊNEROS DO DISCURSO: CONCEITO E FUNCIONAMENTO

3.1 Gêneros do Discurso

Entender o funcionamento da interação verbal a partir das teorias que circundam o tema gêneros do discurso, pode trazer uma série de desvios de interpretação se os conceitos a serem adotados não forem bem especificados. Isso acontece, principalmente, por causa das diferentes perspectivas que surgiram no momento em que os estudiosos da língua (lingüistas ou mesmo de outras áreas do conhecimento) passaram a se preocupar com a língua em uso; o texto escrito, os determinantes do contexto de sua utilização e o texto oral na mesma perspectiva, e também no momento em que os estudos de Bakhtin (2000) passam a servir de interlocução para o pensamento da lingüística ocidental. Por isso mesmo, antes de continuarmos as análises, faremos um intervalo, neste capítulo, para especificar de onde vêm os conceitos aqui propostos e colocarmos alguns parâmetros necessários para o entendimento de nossa análise.

Segundo Rodrigues (2005):

“É como problematizador e interlocutor produtivo que podemos situar o Círculo¹⁸ de Bakhtin na lingüística aplicada, pois suas idéias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área do ensino de línguas a partir de meados da década de 1980. Suas concepções vão ao encontro das discussões teóricas da área, mesmo que o foco central de atenção do Círculo não tenha sido o ensino/aprendizagem de línguas”. (153)

O próprio Bakhtin (2000), cujos escritos datam da década de trinta, nos aponta que os estudos dos gêneros já têm uma tradição na história. Principalmente, em relação aos gêneros

¹⁸ Segundo a mesma autora o Círculo de Bakhtin é a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev (Rodrigues, 2005:152).

literários que se preocuparam mais com a angulação artístico-literário e suas especificidades dentro dos limites da própria literatura, sem levar em conta as diferenciações em relação aos gêneros provenientes de outros discursos. Tal postura literária encontra ecos na Poética desenvolvida na Antiguidade, quando os estudos retóricos voltaram-se também para os gêneros político e jurídico, mas sem colocar o problema da constituição do enunciado. Também, o autor mostra-nos que se desenvolveram estudos acerca dos gêneros do cotidiano, porém, ainda na perspectiva dos estudos tradicionais da Lingüística, mais especificamente, nas vertentes saussureanas.

Propomos rever alguns conceitos para o desenvolvimento da teoria que subsidiará nossas análises acerca dos gêneros, pois entendemos que alguns deles seguiram caminhos distintos dentro de perspectivas teóricas diferentes. É o caso, por exemplo, dos estudos de base mais cognitiva ou tipológica de Bronckart (2003), Dolz e Schneuwly (1996 apud Rojo, 2000 e Marchuschi (2002) e os de base discursiva de Fairclough (2001), Maingueneau (2001) e Meurer (2000, 2002, 2005). Logicamente, não estamos propondo arrolar todos os conceitos necessários para entendermos os gêneros do discurso, até porque seria impossível no espaço desse trabalho, mas colocaremos alguns conceitos que são primordiais no nosso entendimento.

3.2 Enunciado e texto

Ao explorar a constituição dos gêneros do discurso, Bakhtin (2000) parte do enunciado como unidade da comunicação verbal, ou seja, não parte do texto e nem de enunciado como um conjunto de orações. Segundo Possenti (1988), o conceito de enunciado é muito difuso e, na medida em que os estudos nos vários campos da Lingüística avançam, mais caminhos diferenciados o conceito de enunciado toma. Porém, é essa mesma complicação que causa para Bakhtin os problemas no estudo dos gêneros:

“a indeterminação e a confusão terminológicas acerca de um ponto metodológico tão central no pensamento lingüístico resultam de um menosprezo total pelo que é a unidade real da comunicação verbal: o enunciado” (Bakhtin, 2000:293).

Não que outros autores não tenham entendido o enunciado em uma perspectiva discursiva. Ducrot (1981, 1987), por exemplo, já na década de 80, apresentava o enunciado como um resultado do processo de enunciação e material lingüístico ligado ao contexto de produção, prevendo, então, elementos do discurso. O problema é que na tradição Lingüística, o enunciado sempre foi visto ou como orações que formam um texto ou, em uma perspectiva mais semântica, equivalente a proposições que se interligam para a fim de formar, também, um texto (Cf. Koch, 2004).

É justamente na distinção entre oração e enunciado que Bakhtin vai mostrar os limites do conceito de um enunciado. Para o autor, os limites são determinados pela *alternância dos sujeitos falantes*, marcado mais explicitamente no diálogo cotidiano, mas que também encontra marcas em gêneros de discursos mais complexos como no literário ou científico.

Na réplica do diálogo cotidiano, a alternância dos sujeitos é mais clara, pois, além de ser o gênero mais tradicional na comunicação cotidiana, é breve, fragmentaria e mostra um acabamento que permite uma *posição responsiva* do interlocutor, de forma mais ativa, justamente pelo jogo de pergunta-resposta, oferecimento-aceitação, ordem-execução, etc. Nos gêneros tidos como mais complexos também se encontra a relação de alternância, porém de diferentes formas, claro, pois cada gênero se molda na sua esfera social e nas relações entre os sujeitos,

As obras de construção complexa (...) são identicamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e as fronteiras, mesmo guardando sua nitidez externa, adquirem uma característica interna particular pelo fato de que o sujeito falante –o autor da obra- manifesta a sua individualidade, sua visão do mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia a sua obra. Esse cunho de individualidade apostado à obra é justamente o que cria as fronteiras internas específicas que, no processo da comunicação verbal, a distinguem das outras obras com as quais se relaciona dentro de uma dada esfera cultural –as obras dos antecessores, nas quais o autor se apóia, as obras de igual tendência, as obras de tendência oposta, com as quais o autor luta, etc (Bakhtin, 2000:298)

Ou seja, porque um enunciado se encontra no elo da cadeia de comunicação verbal, ele responde a outros enunciados e abre a possibilidade de futuras respostas a ele. Como na cadeia verbal que mantém o diálogo cotidiano, enunciamos algo em resposta a outro enunciado e, automaticamente, já prevemos, em nosso enunciado, a resposta do nosso interlocutor e utilizamos, estilisticamente, algum recurso que marca a possibilidade de sua resposta.

Para mostrar ainda mais os limites de um enunciado, Bakhtin (2000) apresenta três fatores que contribuem para dar o acabamento a sua totalidade e abrir a possibilidade da resposta. São eles: *o tratamento exaustivo do objeto do sentido; o querer-dizer do interlocutor* e as formas típicas de estruturação do *gênero do acabamento*. Em relação ao primeiro fator, o tratamento exaustivo do objeto tem ligação com a esfera da comunicação verbal em que o locutor se encontra. Não há possibilidade de esgotar totalmente o objeto, porém, se estiver em uma esfera familiar, em uma conversa cotidiana, o objeto constituído como tema¹⁹, pode ser esgotado de sua forma, ligado às convenções coercitivas dessa prática como a intimidade entre os interlocutores, o tempo, a informalidade, as relações e papéis familiares, etc, mas que serão diferentes em uma esfera educacional, por exemplo, em que em uma reunião, os professores constituam um objeto em tema, porém com coerções diferentes ligadas à prática discursiva como o respeito à inscrição para iniciar a fala, as relações hierarquizadas entre os interlocutores, a tensão causada por discussões quase sempre polêmicas, as formalidades necessárias, etc. Cada esfera tem seus referenciais de esgotamento do objeto.

O querer-dizer do locutor, segundo fator de acabamento do enunciado, tem relação com a forma como o interlocutor percebe o que o locutor quer dizer, ou seja, a sua intenção, que, de certa forma, já o prepara para a possível atitude responsiva. E o querer dizer realizar-se-á no momento em que o locutor escolhe o gênero do discurso. O gênero é o terceiro fator e *“essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera de comunicação verbal, das necessidades de uma temática, do conjunto constituído dos parceiros, etc.”* (Bakhtin, 2000:301). Como os gêneros possuem uma estrutura que obedece a uma certa plasticidade, ou seja, não é inventado na hora da interlocução, o locutor e o

¹⁹ Retomaremos a questão do tema mais a frente, por hora basta saber que o tema é a valorização que se dá ao objeto em situações de interação específicas.

interlocutor já o reconhece, sabendo quais são os momentos propícios para a alternância dos falantes.

Esse processo representa uma primeira fase do enunciado, mas ainda existem a segunda, a *expressividade* e a terceira, a *conclusividade*. A expressividade diz respeito à posição valorativa que o locutor impõe ao objeto no sentido de construir a temática. O “*momento expressivo está presente em todos os enunciados, pois não pode haver enunciado neutro; a expressividade é uma característica do enunciado, não é uma propriedade da língua*” (Rodrigues, 2005:161). A língua possui uma série de recursos para expressar a valorização, porém a palavra descontextualizada é neutra, tendo em vista que não valoriza nenhum objeto. Tomando como exemplo a palavra *alegre*, verifica-se que ela pode indicar a alguém que encerra em si uma posição valorativa (positiva), no entanto, terá sentidos diferentes em enunciados como “*Que alegria em te ver*” e “*Toda alegria me causa tristeza, diante do que estou passando*”. Cada um dos enunciados, utilizando uma mesma palavra, aponta para caminhos valorativos diferentes. Isso mostra, segundo Bakhtin, que tanto a palavra quanto a oração são neutros, pois a oração só é alçada ao *status* de enunciado quando contextualizada, ou seja, quando é produto de uma interação em uma esfera de comunicação verbal específica.

Por fim, a conclusividade diz respeito, exatamente, aos elementos que mostram o fim de um enunciado²⁰.

O enunciado concreto, aquele acontecimento único, instaura sempre um enunciador e um destinatário. A presença do enunciador sempre está implicada na estrutura do enunciado. Segundo Brait (2005:71),

“um enunciado tem autor e necessariamente destinatário. Esse destinatário tem várias faces, vários perfis, várias dimensões. Pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana: o destinatário concreto (...) pode ser, ainda, o destinatário presumido. Não necessariamente presumido pelo autor (embora possa sê-lo), mas que se instala a partir da

²⁰ Como podemos perceber aqui, no momento da interação todos os conceitos concorrem paralelamente, por isso a impressão de que avançamos e voltamos ao mesmo conceito, pois adotamos uma posição didática na sua explicação.

circulação do enunciado (...) e pode ser, ainda, um sobredestinatário, que esfacela fronteiras de espaço e de tempo.”

Diante das características que determinam um enunciado, poderíamos estabelecer uma diferença entre texto e enunciado? Segundo os estudos de Rodrigues (2005), há uma diferença, pois, o enunciado sendo considerado uma unidade da comunicação discursiva, não pode ser colocado na dimensão do sistema da língua,

“(...) o termo texto, numa visão lingüística (imane), não corresponde à essência de um enunciado inteiro, pois ele se constitui com elementos extralingüísticos (a sua dimensão social constitutiva) e está vinculado a outros enunciados. Portanto, sua concepção de enunciado não pode ser a de frase enunciada, que se constituiria de partes textuais enunciadas, mas de uma unidade mais complexa que transcende os limites do próprio texto, quando este é abordado apenas do ponto de vista da língua e da sua organização textual.” (Rodrigues, 2005:157)

Por isso mesmo, o enunciado só se instala dentro de um gênero de discurso, que se sustenta dentro das suas esferas de *produção, circulação e recepção*.

Para entendermos melhor e já partimos para uma análise do nosso *corpus*, vejamos como funciona o enunciado no livro didático de Língua Portuguesa. Tiramos do livro didático *Linguagem: criação e interação* (Souza e Cavéquia, 2002:101) a atividade abaixo que utiliza uma reportagem jornalística. Lembramos que partimos do pressuposto que, diante dos avanços na área da Lingüística e da cobrança de documentos oficiais (PCNs, 1998 e Guia do Livro Didático, 1998, 2005), os manuais didáticos devem trabalhar com textos de circulação em suas respectivas práticas sociais.

Formas nominais do verbo

Nesta unidade você conhecerá as formas nominais do verbo: o infinitivo, o particípio e o gerúndio. Leia o seguinte texto.

Censura na tela

Você sabia que a primeira censura de um filme foi por causa de um beijo? Em 1896, no curta-metragem americano “A Viúva Jones”. Já na década de 30, em cada set de filmagem existia um censor para impedir que os beijos de Hollywood (Estados Unidos) durassem mais do que sete segundos. Mas foi nessa época que surgiu o beijo mais longo do cinema: no filme “Interlúdio”, do diretor Alfred Hitchcock, de 1946. Para driblar a norma, Hitchcock criou pequenas interrupções para o beijo dos atores Cary Grant e Ingrid Bergman, como um telefonema ou uma rápida mudança de cenário. O famoso beijo durou quatro minutos. Vale a pena assistir ao filme “Cinema Paradiso”, do diretor Giuseppe Tornatore, de 1990, que mostra essa situação: no interior da Itália, logo após a 2.ª Guerra Mundial, todos os beijos eram cortados antes de serem projetados ao público. O que ninguém sabia era que eles estavam sendo bem guardados pelo funcionário do cinema! Adriana Dias Lopes. In: *Estadinho/O Estado de São Paulo*, 30/08/1997

1. O que você pensa sobre a censura em filmes, novelas e músicas? Converse sobre isso com seus colegas.

A partir de algumas orações do texto, foram criadas outras. Compare a seguir os seguintes grupos de orações.

a. “Vale a pena **assistir** ao filme.”/ “Valeu a pena **assistir** ao filme.”/ “Valerá a pena **assistir** ao filme.”

b. “(...) todos os beijos eram **cortados** (...)”/ “Todos os beijos serão **cortados**.”/ “Todos os beijos foram **cortados**.”

c. “(...) eles estavam **sendo** bem **guardados** pelo funcionário do cinema.”/ “Eles estariam **sendo** bem **guardados** pelo funcionário do cinema.”/ “Eles estão **sendo** bem **guardados** pelo funcionário do cinema.”

2. *As formas verbais destacadas nos grupo acima estão flexionadas, apresentando variações de tempo e modo?*
3. *Os outros verbos destacados no texto “Censura na tela” apresentam ou não variações de tempo e modo?*

Como as características que determinam o enunciado acontecem paralelamente, não há uma regra por onde começar. Por isso, optamos pela identificação de um enunciador e um destinatário. O destinatário é representado em vários momentos pelo pronome *você*: logo na orientação da atividade, como no próprio texto do jornal e na primeira questão do exercício. Esse destinatário passa a parecer mais concreto quando, no enunciado, as autoras separam-no do restante da sala, ao dizer: ***Converse sobre isso com os seus colegas***, ou seja, elas instituem como destinatário concreto o aluno dono do livro. Passa a ser um destinatário presumido pelas enunciantoras.

Há também a presença de outros possíveis destinatários, quando, na reportagem do jornal aparece o *você*. Na sua esfera de produção, circulação e recepção, a reportagem previa outro destinatário, que seria o leitor do *Estadinho/Estado de São Paulo*, mas que, por estar no interior de um outro enunciado, passa a ser consumido pelo aluno da sala de aula. Isso pode criar a ilusão, para o aluno, de ser ele o real destinatário da reportagem, pois não há nenhuma observação em relação à esfera de produção da reportagem nos questionamentos propostos.

Por isso, as próprias enunciantoras não são as únicas presentes no enunciado. Mas sim, regem outras vozes que foram trazidas de outros enunciados, como a própria jornalista, Alfred Hitchcock, Giuseppe Tornatore, só para citar aqueles manifestados textualmente. Isso nos mostra a questão do dialogismo e como o enunciado está inserido em uma cadeia verbal de comunicação, respondendo a outros enunciados e abrindo espaços para outras respostas, no caso aqui, a dos alunos ao responderem os exercícios. Além disso, a atividade se insere em uma unidade cuja discussão é justamente o *beijo na boca*. Logo, esse enunciado passa a dialogar com os outros já apresentados, o que pode ou não determinar, principalmente, a constituição do tema.

Porém, o objeto a ser tratado aqui não é o *beijo na boca*, nem o gênero do discurso jornalístico, mas sim o tema *formas nominais do verbo*. É esse objeto que será desenvolvido à exaustão, no limites que o gênero e a esfera em que se insere permitem, a fim possibilitar a alternância dos sujeitos da interação. O objeto é delimitado já no seu início, e a reportagem

sobre a censura na tela é selecionada apenas para constituir esse enunciado maior que é o exercício. Podemos reparar que, pelo fato de os verbos utilizados na reportagem, em suas formas nominais, estarem em negrito, cria uma relevância para o aluno, com o intuito de que ele repare mais nessas palavras.

O aluno terá, obrigatoriamente, que ler o texto para responder a primeira questão que aborda o conteúdo da reportagem. No entanto, essa questão não é suficiente para transformar o objeto *beijo na boca* em tema, pois ainda há três questões sobre as formas nominais do verbo, além da introdução à atividade que direciona a interação. Por isso, podemos concluir que o tratamento exaustivo ao objeto de sentido refere-se às *formas nominais do verbo*, que o eleva à condição de tema.

Observamos apenas que, o tratamento exaustivo dado ao objeto encerra-se, de início, na primeira questão, quando o aluno, conhecedor dos gêneros do discurso didático, sabe que pode responder. Depois temos a composição de mais três enunciados que, juntos, são apropriados pelo enunciado maior que se inscreve em um gênero do discurso didático²¹, o exercício. Como o gênero determina as possibilidades de atitude responsiva do interlocutor, contribui para o acabamento do enunciado.

O querer-dizer, em um gênero do discurso didático e como categoria do acabamento do enunciado, é bem perceptível nessa esfera de comunicação, pois a intenção das autoras é que o aluno apreenda os seus propósitos da maneira mais didática possível. E isso está colocado claramente pelas orientações: *Você conhecerá...*, *Converse sobre isso...*, *Compare...* e, implicitamente, responda às questões. O ponto de interrogação é uma marca lingüística que indica, concretamente, a alternância dos sujeitos da interação.

Todos esses elementos apontam para o que Bakhtin apresentava como característica do enunciado, a conclusividade. E o componente da expressividade, ou seja, a valoração que se faz do objeto está marcado na seleção que se faz dele. Sabendo que aquilo que se coloca no livro didático, que possui o privilégio de ser tratado como conhecimento a ser aprendido, imprime ao objeto a importância que tem nessa esfera social.

Nesse exemplo, podemos perceber que o gênero do discurso reportagem serve como pretexto para se ensinar um componente da gramática. É o caso de um pseudo-texto, forma

²¹ É um caso de gênero secundário que se apropria de um gênero primário, que veremos mais a frente.

como é definido nos *PCNs* (1998), os textos que são utilizados como pretexto para se aprender gramática. Logo, não temos acima um gênero do discurso jornalístico, pois não se insere no modo de produção, circulação e recepção da sua esfera específica que é a jornalística e nem há uma tentativa no livro didático em fazer essa aproximação.

3.3 Dialogismo

A todo momento, em suas obras, Bakhtin (1992, 2000) ressalta a importância de se entender os gêneros do discurso em uma perspectiva dialógica. Isso implica entender que existe uma cadeia verbal de enunciados que respondem uns aos outros de uma maneira ou de outra e que são responsáveis pelas regularidades que permitem os gêneros discursivos existirem sem que, a todo momento, em que há a necessidade de se comunicar, o indivíduo tenha que inventar um gênero,

“O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de outros enunciados anteriores – emanantes dele ou do outro- aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos dos ouvintes. Cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados.”
(Bakhtin, 2000:291).

Por isso, podemos dizer que o dialogismo é a base constitutiva dos gêneros discursivos e como tal deve ser levado em consideração na análise que fazemos, pois os textos veiculados no livro didático, provavelmente, também comporão a base da constituição dos enunciados futuros dos alunos. Eis aqui sua influência e importância na formação deles.

O dialogismo encontra-se em todas as instâncias de formação do enunciado. Desde a simples escolha lexical até o tratamento que se dá ao objeto e, por consequência, à

constituição do tema. A simples escolha de uma palavra não é dada só pelo conhecimento que temos da língua, ou seja, não possuímos um arsenal de palavras guardadas em um grande sistema do qual, no momento da interação verbal, da formação do enunciado, vamos lançar mão para dele tirar o que melhor se adequa, mas lançamos mão de outros enunciados. É o contato que temos com a palavra em outros enunciados que nos faz optar por uma ou outra escolha. No caso do objeto do discurso também, pois não será a primeira vez que será objeto de uma interação, logo, tudo o que o foi falado sobre ele será também constitutivo do nosso enunciado.

Porém, é importante que não se confunda a cadeia dialógica com uma repetição do enunciado. Ninguém repete um enunciado, pois cada um é um evento único. O que encontramos são ecos de outros enunciados e nunca alguma repetição. Ele mesmo já é um fomentador de outros enunciados que virão depois, mas nunca iguais, uma vez que, no mínimo, o contexto situacional estará mudado.

O conceito de *atitude responsiva ativa* vem corroborar com a idéia de dialogismo. Na interação, falantes e ouvintes/leitores possuem uma participação ativa, que implica, a todo momento, ter uma reação ao que se ouve ou ao que se lê. Sempre, em algum contato com algum tipo de enunciado, o interlocutor, de uma forma ou de outra, terá uma reação, que pode ser um novo enunciado monoleximático, ou mais complexo; pode ser uma reação retardada, com um lapso de tempo maior, outro enunciado, ou, até mesmo, uma reação emotiva que não seja expressa em um enunciado concreto. Compreendida na interação face a face, a atitude responsiva aparece de forma mais concreta, no entanto, em relação aos gêneros de discursos mais complexos, a resposta pode aparecer de forma menos perceptível.

Pensemos um pouco sobre a atividade que foi exemplificada acima. Ao enunciar uma pergunta, as autoras esperam obviamente uma resposta do aluno. Esse enunciado assemelha-se à réplica do diálogo cotidiano, pergunta e resposta. Logicamente, isto é mais perceptível, no sentido de se apreender a atitude responsiva. No entanto, esse enunciado dá espaço a uma série de outras possíveis respostas, como, por exemplo, essa própria análise que estamos fazendo do exercício do livro didático acima que já é repostada ao que foi proposto, mas, com certeza, outras poderão existir. Como o professor ou a professora que elaborará um enunciado ao trabalhar com esse livro didático em sala de aula, outras pessoas poderão utilizar em outras análises, o aluno poderá utilizar a reportagem, inserida no exercício, para falar sobre o beijo com os amigos, enfim, uma infinidade de possibilidades de repostada.

O enunciado, em si, já é uma atitude responsiva das autoras, por exemplo, aos *PCNs* (1998) que orientam um trabalho com textos de circulação; às teorias gramaticais lidas, às exigências dos editores do mercado editorial. Percebemos, então, que todo enunciado é uma resposta a outros enunciados anteriores e é preche de respostas para enunciados futuros.

Já vimos que o dialogismo é constitutivo do enunciado, mas queremos salientar quanto a sua responsabilidade na constituição da estrutura composicional do gênero. Como as várias práticas sociais acabam por institucionalizar alguns gêneros pela sua recorrência, as características de sua estrutura também serão recorrentes, o que permite uma *relativa* estabilidade na sua composição e estilo.

Vemos no exemplo do livro didático acima, que não foram as autoras que inventaram essa estrutura de atividade. Existe uma prática recorrente no livro didático de Língua Portuguesa e nos de outras áreas também, de nomear um tema ou conteúdo, dar uma orientação de leitura, expor o texto de análise e depois fazer algumas perguntas. O que elas fizeram foi encaixar o enunciado, ou os enunciados propostos, em um gênero já com uma certa estabilidade no discurso pedagógico. Esse gênero permite uma possibilidade pequena de criatividade, tendo em vista as coerções que existem nesse discurso, como a exigência dos professores por algo mais produtivo e conteudístico, dos editores, por uma estrutura que venda, enfrentando a concorrência com outros livros didáticos da mesma área. Mesmo o recurso de estabelecer um diálogo mais direto com o aluno (como se o professor não existisse), de dar uma objetividade à pergunta para que não fique muito ambígua, de utilizar o imperativo nos comandos, são todos determinados pelas regularidades desse gênero do discurso, estabelecidos pela relação com outros enunciados do mesmo gênero. Isso tudo é atitude responsiva, portanto relação dialógica.

Outros conceitos desenvolvidos na Lingüística Textual e nas análises de discurso debatem, de certa forma, com o conceito de Bakhtin. É o caso da *intertextualidade* e da *interdiscursividade*. O termo intertextualidade foi cunhado por Kristeva, no final da década de 60 (Cf. Fairclough, 2001), tendo por base os estudos bakhtinianos.

A intertextualidade impulsiona o processo de mudança discursiva nas mais variadas práticas, pois um texto sempre se insere na história, já que entra em uma cadeia de textos e, ao mesmo tempo, sustenta a história e a constitui, contribuindo, dessa forma, também, para a constituição dos sujeitos. Conforme Fairclough (2001), intertextualidade pode ser manifesta ou

não, ou seja, quando encontramos a presença concreta de outros enunciados no enunciado de análise, ela está manifestada. Quando não acontece isto, mas sabemos que há vestígios de outros textos constituindo o enunciado, ocorre o processo de interdiscursividade. Porém, este encontrar vestígios é mais amplo do que podemos imaginar, pois não se encerra apenas naqueles textos que indicam explicitamente outros textos, mas atinge aqueles que apresentam algum traço semelhante. Um exemplo disso é a negação, que sempre prevê uma intertextualidade manifesta, pois sempre se nega uma afirmação, ou seja, se houve uma proposição negativa é porque houve uma proposição afirmativa anterior. Por exemplo:

“O filme não foi bom.”

Tal proposição nega a proposição *“O filme é bom”* e se tal texto não existisse, anteriormente, mesmo em potencial, não haveria necessidade da negação. No entanto, não há uma indicação direta em relação ao texto afirmativo, porém constitui uma intertextualidade manifesta, pois sabemos da existência dele.

3.4 Tema, estrutura composicional e estilo

Como vimos, a existência do enunciado se dá no processo de interação, é evento único e não repetível e se encaixa em um gênero do discurso específico da esfera em que os indivíduos se encontram. No exemplo (1), temos o enunciado em um acabamento típico do gênero do discurso didático que, como vimos, possui uma orientação didática, texto-pretexto, perguntas e explicação do tema. O aluno, também inserido na esfera pedagógica, já está acostumado com essa estrutura. Isso que o facilita a apreender a proposta e, seguindo as orientações, compreender o tema (salvo casos específicos de dificuldade de aprendizagem ou outros determinantes que o impeçam) e responder os exercícios.

Por isso, é necessário que entendamos esses conceitos (e, logicamente, os outros apresentados acima) no processo de interação. Não dá para estabelecer estruturas composicional e estilística e, muito menos o tema, anteriormente, mas sim no momento da interação, levando-se em conta as características desse momento, como os participantes do evento, local, grau de relação, etc. O máximo que podemos fazer, na pesquisa científica, é partir de alguns parâmetros anteriores para o processo de análise (o que também é um evento único) de um texto. Sem, no entanto, deixar que esses parâmetros engessem a análise textual.

Tais parâmetros devem interagir com os conceitos novos que possam surgir no próprio momento da análise.

Ao definir gêneros do discurso, Bakhtin diz:

“O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua –recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais-, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.”
(Bakhtin, 2000)

Essa é a definição que perpassa todas as teorias que, de uma forma ou de outra, tratam dos gêneros, sejam na acepção de texto ou discurso, seja ainda, acatando-a, complementando-a, dialogando com ela, etc. Algumas teorias levaram mais em consideração a parte que diz que cada esfera da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, mais especificamente, as palavras *tipos* e *estáveis* e desenvolveram a teoria dos *gêneros textuais*, mais ligadas às tipologias. Esse é o caso de estudos como o de Marchuschi (2002) e Bronckart (2003), e propostas pedagógicas elaboradas a partir de seqüências tipológicas como as de Dolz e Schneuwly (1996 apud Rojo, 2000).

Ressaltamos aqui a palavra *relativamente* (*estáveis*) por entendermos que ela se sobrepõe as outras considerações de Bakhtin (1992) quando trata do enunciado como um evento único, também sua análise só tem razão de ser se levada em consideração a sua esfera social e as condições de produção, circulação e recepção.

Por sua vez, o *tema* se constrói na interação como resultado do tratamento exaustivo do objeto do discurso. Por isso, é preciso estabelecer uma diferenciação entre significação,

objeto do discurso e tema. A significação pode estar recorrente na língua, como um sentido atribuído às palavras no seu estado dicionarizado, ou seja, sem sua utilização em dado contexto. Obviamente, como já mencionamos, esse significado é neutro, desprovido de expressividade ou de valoração. Não há como negar, por exemplo, que a palavra *beijo* possui um significado recorrente e que faz com que os indivíduos falantes da língua portuguesa consigam reconhecer e diferenciar essa palavra de outras que compõem o léxico. No entanto, ela encerra apenas um significado de dicionário. No uso da palavra *beijo*, no enunciado, utilizado como exemplo (1), vários sentidos podem ser construídos: ligado ao contexto (escola), como objeto de censura, de rompimento de tabus e outros sentidos possíveis.

O objeto do discurso é aquele tratado pelo enunciado, que traz vestígios de sentidos recorrentes de outros enunciados que o utilizaram e, no seu tratamento exaustivo, somado a outros elementos da interação, como os interlocutores participantes, o gênero, a expressividade, o estilo, comporão o tema. Tudo isso acontece de forma simultânea e temos que ter clareza que só apreendemos o tema se levarmos em conta todo o evento acontecido.

Vimos que no exemplo (1) o tema é constituído por todos os elementos que se relacionam no processo do enunciado e que se manifesta nesse gênero do discurso pedagógico: *a importância das formas nominais do verbo*.

O gênero é um todo único, formado pelo tema, estrutura composicional e estilo. A estrutura composicional é relativamente estável, ou seja, em dada esfera, os indivíduos possuem um arsenal de gêneros possíveis que se apresentam, no momento da interação, de forma, mais ou menos igual. Alguns são mais maleáveis que outros. Os gêneros do discurso literário, por exemplo, podem apresentar diferenças na sua estrutura, pois há uma possibilidade maior de criação individual, que impõe um estilo também individual ou pertencente a pequenos grupos, que vão transformando a sua estrutura no decorrer do tempo e pela via das utilizações.

Os gêneros do discurso burocrático, por exemplo, requisições, requerimentos, ofícios, são menos maleáveis a mudanças, pois seus utilizadores não possuem a liberdade de criação a cada momento de uso, e o estilo passa a ser aquele que normalmente circula.

No caso do livro didático e de outros gêneros didáticos que circulam na escola, como a resenha, o resumo, a monografia, entre outros, a presença de criatividade é também pequena,

pois há uma fixidez na estrutura desses gêneros que deve ser obedecida, implicando, no caso de desobediência às normas estruturais, notas baixas para o aluno ou até repetência. Vimos no exemplo do livro didático (1) que a estrutura tradicional de apresentação de um objeto de discurso, um texto suporte para análises, perguntas e explicação do tema é a estrutura composicional utilizada há muito tempo e sabemos que pouca mudança apresentou no decorrer da história.

A estrutura composicional está ligada intrinsecamente com o estilo, cuja variação ocorre em relação às coerções do gênero e à criação individual,

“Uma dada função, seja ela científica, técnica, religiosa, oficial, cotidiana, somada às condições específicas de cada uma das esferas da comunicação, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. Aqui, sem dúvida, se pensamos no estágio atual da construção do conhecimento, em nossa cultura e nos círculos acadêmicos em geral, certamente saberemos apontar alguns gêneros e as coerções que determinam a sua temática, sua forma composicional e seu estilo. Mas saberemos, também, em meio às estabilidades, apontar o que há de marca autoral em artigos, monografias, teses, aulas expositivas, seminários, conferências.” (Brait, 2005: 89)

Dessa forma, a autora mostra a relação de reciprocidade que existe entre as partes constitutivas do gênero e outros gêneros da cadeia dialógica. Também, não podemos deixar de registrar a influência do outro na determinação do estilo. Determino o meu estilo diante do meu destinatário, como no livro didático em que grande parte das escolhas lexicais, estruturas sintáticas, objetividade, valoração são determinadas pelos alunos que terão contato com o livro. Embora a estrutura composicional se mantenha relativamente igual nos livros didáticos de ensino fundamental e ensino médio, o estilo, “*a conversa*” em cada nível será diferente, pois as idades e fases de amadurecimento são diferentes.

No exemplo (1), deste capítulo, o estilo das autoras do livro didático está bastante ligado à estrutura comum do gênero do discurso didático, o exercício. A autora procede às escolhas lexicais em um nível que possa didatizar o texto, tentando não optar por palavras que

possam gerar algum tipo de confusão no entendimento do aluno. Da mesma forma, as estruturas sintáticas obedecem esse princípio, ou seja, são feitas perguntas diretas para o aluno para que ele possa responder objetivamente (as duas últimas perguntas, inclusive, podem ser respondidas por sim ou não, embora a orientação de resposta proponha algo mais detalhado). Somente a primeira questão tem um estilo menos objetivo ao pedir que o aluno pense. Porém, a segunda orientação pode deixá-lo mais à vontade, pois se pede para dividir esse pensar com os outros colegas, abrindo-se para um estilo mais informal. Aliás, a informalidade é opção estilística nos manuais de duas décadas para cá. Conforme diz Soares (2001), os livros didáticos têm estabelecido como seu interlocutor o aluno, o que o diferencia de décadas anteriores quando mantinha o professor como seu destinatário. O delinear de um novo receptor traz mudanças no estilo, como comprovado pelo uso constante do pronome *você* e, no nosso caso, a escolha lexical “*colega*”, bastante informal e próxima dos alunos.

3.5 Gêneros secundários e gêneros primários

Na teoria dos gêneros do discurso há dois tipos de classificação: *os gêneros secundários e os gêneros primários*. *Os gêneros primários* são aqueles utilizados no cotidiano (de estrutura composicional simples) como o diálogo, a carta, o bilhete, a receita, etc. *Os secundários* são de estrutura mais complexa, abrangendo o romance, o teatro, aqueles pertencentes aos discursos científicos, culturais, ideológicos, etc.

Uma característica bastante pertinente aos secundários é a absorção dos gêneros primários em sua composição. Usemos como exemplo o romance em que os personagens utilizam bilhetes para se corresponderem. Levando em consideração que o gênero se define por sua função sócio-discursiva, que só pode ser percebida no contexto de uso, no exemplo do romance, o contexto está no seu interior em que se utilizam dos bilhetes. Há de se analisar os bilhetes, sua estrutura composicional, estilo e conteúdo temático no interior da mesma estrutura composicional, estilo e conteúdo temático do romance.

A importância desse princípio de classificação está no entendimento da plasticidade dos gêneros, pois uns podem se apropriar dos outros, em um processo de hibridismo, como no caso do exemplo (1) em que um gênero secundário mais complexo, que é o gênero do discurso didático, apropria-se do gênero de comunicação simples, o diálogo, para estabelecer

uma conversa mais direta com o aluno. Ao estabelecer essa classificação dos gêneros cotidianos, temos a possibilidade de entender o funcionamento de um gênero dentro do outro, o que, no todo, compõe um novo enunciado.

O hibridismo também é possível entre gêneros da mesma complexidade, ou seja, os secundários. Nosso exemplo (1) mostra a apropriação do gênero do discurso jornalístico que passa a compor a estrutura composicional do gênero didático.

Com esses conceitos em mente, podemos agora partir para uma análise mais precisa de como os livros didáticos de Língua Portuguesa tratam os gêneros do discurso jornalístico em suas unidades didática, não esquecendo que a ocorrência de todas essas “*fases*” que compõem o gênero são simultâneas, pois é um acontecimento único. Somente por estarmos analisando é que teremos que separá-los para as vermos em cada uma das perspectivas conceituais.

CAPÍTULO IV

A FUNÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO JORNALÍSTICO NO LIVRO DIDÁTICO.

A partir do levantamento feito sobre a presença do jornal no livro didático, pudemos constatar que ele exerce várias funções que, em sua maioria, não têm relação com aquelas a que estamos acostumados a ver na esfera social em que efetivamente circulam. O gênero jornalístico, considerado pelos *PCNs* um texto de circulação, perde esse potencial e se torna um texto morto no manual, pois as características que o dinamizam são, obrigatoriamente, apagadas.

Neste capítulo, veremos as várias funções que os gêneros jornalísticos exercem no livro didático, como são trabalhados os temas, as estruturas e os estilos, a confusão que se estabelece entre os gêneros do discurso jornalístico e os gêneros do discurso didático e, quando se trata de trabalhar com a esfera jornalística, de qual forma essa prática é desenvolvida.

4.1 O texto como pretexto.

A imprensa goza, socialmente, de um *status* de quarto poder, devido ao seu grande potencial de intervenção social, econômica e política. Existe uma relação intrínseca entre os acontecimentos históricos e a influência dos meios de comunicação de massa. Por ser bastante dinâmico, o jornal impresso possui grande influência, principalmente, pelas características de informar e atualizar, devido a sua periodicidade. A notícia é a matéria prima do jornal, logo leva aos leitores informações com as quais o sujeito se sente atualizado e bem informado, cidadão e participante dos acontecimentos de sua época.

Pela inserção social que têm, os gêneros do discurso jornalístico são, aparentemente, de grande valia para os livros didáticos, pois, ao adotá-los, atualiza algumas características pertinentes ao jornal, como desenvolver atividades com textos de circulação, ser atualizado, ser informativo, ser objetivo, trabalhar com fatos reais. No entanto, essa pode ser uma primeira visão que se tem dos manuais, aquela mais superficial.

Em uma análise mais profunda, percebemos que não é bem assim. A grande quantidade de gêneros jornalísticos no livro didático vem, primeiramente, atender uma série de outras necessidades que não a de se trabalhar a esfera jornalística. Os textos são usados para tudo: moralizar, ensinar gramática, produzir textos e, raríssimas vezes, trabalha-se o discurso jornalístico. Essa inversão na função do gênero jornalístico atua, diretamente, no conteúdo temático do enunciado, como veremos a seguir.

4.1.1 O texto como pretexto moralizante

No livro didático *Linguagem: criação e interação* (2002), há vários gêneros do discurso jornalístico colocados para reforçar pensamentos moralizantes. São posições em relação a temas como as drogas, sexualidade, namoro, família, etc. Em seu volume da 8.^a série, na unidade 4, inicia-se um trabalho cujo título é “*Quem te viu, quem TV*”²² que faz referência ao tema televisão e, com o objetivo de discutir, é usado *artigo*, publicado na *Folha de São Paulo* (03/01/1999), “*Médicos Advertem: TV faz mal*”, de autoria do jornalista *Francisco Martins da Costa*, no caderno *TVFolha*.

O texto traz pesquisas que comprovam o quanto a TV prejudica o indivíduo em uma série de situações, elevando esse hábito à categoria de vício. É colocada a quantidade necessária de sintomas para se configurar o vício. De acordo com o artigo, a TV é vista como sedativo, propagadora da violência, causa de problemas de obesidade e anorexia, entre muitos outros. Posteriormente, são apresentados, na seção “*Painel do texto*”, mais dois textos: um sobre a história da televisão e sobre bulimia e anorexia, duas questões presentes no texto “*Médicos Advertem: TV faz mal*”. Os dois textos complementares têm como objetivo intervir no conhecimento prévio do aluno, já que, na ótica das autoras, são assuntos que os alunos não conhecem.

Parte-se então para a seção “*Estudo do Texto*” que tem como objetivo resgatar a leitura feita com questões pontuais a serem encontradas no texto. São questões como:

a. <i>No decorrer do texto, o articulista apresenta uma série de malefícios causados pela televisão . Faça uma lista por escrito descrevendo esses malefícios.</i>
--

²² Vide anexo.

- b. Ao apresentar as constatações acerca do assunto, o autor se vale de sua própria opinião ou utiliza relatos e experiências de pessoas e órgãos especializados no assunto: Justifique sua resposta.
- c. Releia o 2.º parágrafo e explique qual é a função da expressão entre parênteses.

Essas questões são apenas para termos uma idéia daquilo que o manual torna relevante para o aluno. Todas elas apontam para a prática de retomar a leitura do texto, a partir de uma informação pontual, fazer algum tipo de consideração. Porém, se tratarmos o texto como um gênero do discurso jornalístico, essas questões aparecerão com certos problemas.

Na questão (a), o objetivo é fazer com que o aluno perceba que o jornalista já inicia o texto apresentando uma série de vícios da vida moderna, para, posteriormente, dizer que “*A televisão também entra nesse rol...*”. Porém, para entender isso como estratégia, ou estilo, é necessário que se especifiquem as condições de produção do texto, quais são os interlocutores envolvidos, o jornal, o caderno em que se encontra, enfim, uma série de dados, pois, se assim não for, não há sentido em ter estratégia/estilo. O mesmo se vê na questão (b), em que a utilização de relatos e experiências de pessoas ou ação é uma estratégia de convencimento. Se a estratégia é uma forma de convencimento, o texto objetiva convencer quem? O aluno que não é.

O texto encontra-se no caderno *TVFolha, da Folha de São Paulo*. Como se trata de um artigo, o leitor do jornal já o lê como um gênero que polemiza algum tema. E é interessante notar que, ao discutir a televisão em uma perspectiva negativa, o jornalista propõe um debate justamente com aquele que assiste a TV. É a esse público que o caderno se destina, pois trata de personalidades da TV, novelas, filmes que entrarão na programação. Logo, para convencer o já assíduo espectador desse meio de comunicação é que o jornalista lança mão de estratégias contundentes, a fim de que o leitor concorde com o ponto de vista adotado.

Pensando nisso, a questão é incompleta, pois não prevê essa interação. A estratégia passa a ser das autoras que se apropriam da estratégia do jornalista para convencer o aluno do ponto de vista apresentado no livro. Logo, o ponto de vista delas.

Além disso, o título do texto é, na verdade, a abertura para essa inferência que a questão propõe. Como a manchete diz “*Médicos advertem: TV faz mal*” e logo após introduz coisas como *fast-food*, bebidas alcoólicas e tabaco, há uma intertextualidade com a tarja que

aparece nos maços de cigarro “*O ministério da saúde adverte: fumar faz mal a saúde*”, outro processo estratégico, porém não referenciado na questão.

Na pergunta (a), outra estratégia de convencimento é adotada pelas autoras ao pedir que os alunos, por escrito, a liste de malefícios que a TV traz. É um processo, praticamente, mecânico para salientar pontos que no olhar do manual merecem registro.

No exercício (c), ao pedir que o aluno explique a função dos parênteses, novamente temos uma descontextualização do estilo pertinente à composição deste gênero e do meio em que circula. Por se tratar de um jornal de circulação entre um público que pode ou não conhecer palavras em inglês, é padrão jornalístico colocar a tradução. Isso também não é especificado pelas autoras.

Há apenas duas questões que levam em consideração o texto como um gênero do discurso jornalístico:

d. *Os textos jornalísticos costumam ser escritos em linguagem clara, direta e em acordo com o padrão culto. O texto que você leu foi elaborado conforme esses critérios? Justifique sua resposta.*

e. *O texto foi retirado de um suplemento de jornal que trata especificamente de assuntos relacionados à televisão. A partir dessa informação, a que conclusões você chegaria em relação à intenção com que o texto foi produzido e ao público a que ele se destina?*

Na questão (d), está clara a visão que se tem de jornal neste manual: *linguagem clara, direta e de acordo com o padrão culto*. Ainda mais, quando, no Manual do Professor, a proposta de resposta diz que o aluno, ao retomar a leitura, comprovará que as características ali estão presentes. Logicamente que estão. Porém, esta questão só faz sentido, se pensarmos que tais características são pertinentes ao jornal considerado sério, em detrimento aos jornais populares que, muitas vezes, se utilizam de linguagem ambígua e no padrão ligado mais à oralidade, justamente para atingir e atrair o leitor mais voltado ao gosto popular. Por isso, trata-se de uma questão de estilo.

Já na pergunta (e), temos uma proposta que deveria ser, talvez, a primeira. No entanto, no livro didático, ela está em outra seção que se chama “*Do autor ao leitor*”. Aqui, o aluno

poderia partir para uma reflexão que o fizesse entender o sentido do estilo adotado pelo jornalista e responder com mais coerência as questões anteriores. Mas ainda não podemos deixar de registrar que a esfera de interação é condição básica para o entendimento do texto. Por isso, mais espaço deveria ser dado a sua discussão. Como o livro didático costuma, por tradição, trazer muito conteúdo e pouco tempo para explorá-lo, parte para outras questões relacionadas aos problemas da TV na vida do consumidor.

A exemplo do que vimos aqui, os gêneros do discurso jornalísticos são escolhidos para tratar de temas polêmicos trazidos pelas unidades didáticas e que, junto, atenderão a uma das propostas contidas no *Guia do Livro Didático* (1998, 2005), que é, justamente, fortalecer, no cidadão, referências de bons costumes, ou seja, moralizar. Não que sejamos, já de antemão, contra essa prática; o que não podemos é dizer que, nesse caso, o livro didático desenvolve o estudo do texto de circulação. O gênero do discurso *artigo* circula na esfera jornalística e não na esfera pedagógica, a não ser que seja apropriado por outro gênero, no caso do discurso didático e passa, então, a ter outra função, uma vez que não mais funciona como gênero do discurso jornalístico.

Há nos livros analisados uma incidência muito grande de exercícios que seguem esse modelo.

4.1.2 O texto como pretexto para se ensinar gramática

Utilizar o texto com a única função de ensinar conteúdos gramaticais é a prática mais tradicional dos livros didáticos. Em nossa análise, detectamos que com os gêneros do discurso jornalístico isso também acontece. Essa prática instaura um grande conflito, pois os recursos gramaticais são ligados ao estilo do produtor do enunciado, impulsionado pelo destinatário, pelo gênero, pela posição do enunciador, pelas coerções da esfera social. Por isso, não há como pensar na estrutura composicional e estilo fora desse contexto. Vejamos como, em um exemplo retirado do livro *Português: leitura, produção e gramática* (Sarmiento, 2002:74, 6.^a série)²³, este trabalho é desenvolvido.

²³ Vide anexo.

Na seção intitulada *Gramática Textual*, é apresentada uma reportagem retirada do jornal *O Estado de São Paulo* (11/01/2001) sobre os resultados de uma pesquisa feita na PUC-Rio, sobre as conseqüências que podem causar, na educação, o consumismo, na sua manifestação mais completa que é o *shopping*.

Num primeiro momento, podemos perceber o mesmo exercício moralizante detectado na análise anterior, pois, antes de entrar na “*Gramática Textual*”, propriamente, a autora propõe algumas questões de verificação da leitura. O tema do texto, assim como a televisão na análise anterior, é de grande interesse para a formação das crianças (salientamos, entretanto, que é do interesse para a formação e não do interesse dos alunos, até porque, em alguns lugares onde os livros chegam, muitas vezes eles nem sabem, nunca ouviram e nem foram em um *shopping*), o que faz com que os autores dos mais diversos livros didáticos direcionem o tema, pois não haverá nenhuma resistência por não haver conhecimento prévio. Eis algumas questões para ilustração:

- a. *Que efeitos pode causar a cultura dos shoppings na vida das crianças, segundo seu ponto de vista?*
- b. *Que sintomas já se notam hoje em relação às crianças habituadas à vida dos grandes shoppings?*

Não aprofundaremos na análise dessas questões, pois já demos um exemplo acima do funcionamento do gênero do discurso jornalístico como pretexto para moralizar as práticas dos alunos. Esse exercício possui o mesmo modelo anterior, ao transformar o tema que poderia ser outro, se considerado o texto como um gênero de circulação na esfera jornalística, em algo que os alunos devem evitar fazer, pois será prejudicial ao seu futuro.

Por ser tratar de um jornal que circula entre as classes A e B, esses tipos de pesquisa normalmente são publicados, pois é do interesse dos pais e mães que lêem este veículo. Por isso, a construção do tema poderá se dar em relação ao que foi dito e às práticas que os seus filhos vêm desenvolvendo, até porque, por serem dessas classes sociais, provavelmente, são freqüentadores de shoppings. No entanto, a presença desse texto em um livro didático, pode ter como função moralizar.

As outras questões de exploração do texto, referem-se aos tempos verbais.

c. *Releia esta frase:*

“Psicóloga recomenda uso das tecnologias”

Empregue o verbo destacado em frases, nos três tempos derivados do pretérito: perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito.

d. *Explique o sentido que cada tempo do pretérito (passado) apresentados nas frases criadas por você.*

e. *O presente do indicativo pode expressar uma ação habitual ou freqüente, como nesta frase do texto: “Elas estudam de maneira dispersiva”. Crie uma frase com um verbo regular no Presente do Indicativo, exprimindo a idéia de ação habitual ou freqüente.*

Em contato com essas questões podemos fazer a seguinte consideração: não há qualquer relação entre elas e o texto, a não ser pelos fragmentos, que passam a ter seu sentido comprometido, pois não constituem um enunciado para análise.

A questão é puramente mecânica e sem sentido, pois o presente do indicativo é uma característica estilística da reportagem que tenta atribuir aos fatos uma aparência de atualidade. Na proposição *“Psicóloga recomenda uso das tecnologias”*, percebemos que ela recomendou antes da reportagem ser publicada ou mesmo escrita, porém se passa a idéia de que a recomendação está sendo feita no momento em que a leitura se processa. Se, a partir de uma reflexão, chega-se à conclusão de que a recorrência do verbo no presente do indicativo, em gêneros jornalísticos, é alta e por isso passa a ser uma característica estilística, temos um importante exercício a ser feito com os alunos. No entanto, qual é a necessidade de se passar o verbo para os tempos pretéritos, o que isso interferirá nos sentidos possíveis para o texto lido?

A questão seguinte vai mais além. Pede ao aluno que explique o sentido das frases criadas no exercício anterior. Certamente, a nosso ver, a resposta poderia ser que não há sentido algum, no entanto, para o livro, o sentido está em copiar as definições de cada tempo verbal, já devidamente prescritas: *pretérito perfeito é ação concluída; pretérito imperfeito é ação inacabada...*

A última questão também vai no sentido de se criar frases desligadas de qualquer relação com o texto ou seu estilo, pedindo novamente ao aluno que se crie uma frase com o verbo no tempo presente.

Não podemos esquecer que tudo isso compõe a “*Gramática Textual*”, título da seção. Levantamos uma questão: onde está a gramática textual, tendo em vista que os estudos do verbo estão inseridos nas frases retiradas do texto ou criadas pelos alunos? No Manual do Professor, a autora diz que:

“A Gramática Textual ajuda o aluno a desfazer as dúvidas que possam ainda existir quanto a apreensão dos novos fatos lingüísticos, interpretados a partir da leitura de textos escolhidos adequadamente. Priorizamos o trabalho com a semântica, a estilística, a estruturação de frases e o emprego das palavras, com a finalidade de privilegiar o discurso e a produção escrita”. (Sarmiento, 2002:30, Manual do Professor)

O trecho acima nos traz uma série de questionamentos. A autora não chega a definir o que é gramática textual, o que nos faz admitir que ela possui uma concepção equivocada, ao unir dois conceitos opostos, pois a gramática se preocupa com as palavras e as frases e não com texto em si, para merecer o nome de gramática textual.

Sarmiento assinala, sim, a função que essa gramática possui, “...desfazer as dúvidas que possam ainda existir quanto à apreensão dos novos fatos lingüísticos...” No entanto, não se evidenciam quais serão esses novos fatos lingüísticos. Novos para quem? Para o aluno? Para a autora, no seu olhar do que pode ser novo para o aluno? Não se tem como saber, ou melhor, os exercícios mostram que o fato novo é aquele que a autora julga como novo, o que não precisa ser necessariamente novo para o aluno.

O trecho continua dizendo que os textos são escolhidos adequadamente. No entanto, questionamos: o texto mais adequado para se estudar os tempos verbais seria a reportagem do jornal *O Estado de São Paulo*, como no exemplo analisado? A nosso ver, não há qualquer relação entre o item gramatical e o texto escolhido, nem a autora estabelece essa relação no exercício proposto. Poderíamos até pensar que a reportagem seria mais adequada para

desenvolver um estudo do tempo presente, o que, no entanto continuaria a contrariar nossa perspectiva de abordagem discursiva. É o gênero do discurso que deve suscitar no aluno uma reflexão acerca dos recursos gramaticais e não o contrário, ou seja, os recursos gramaticais não podem ser escolhidos pelo critério do estilo que se quer trabalhar.

A autora ainda diz que prioriza a semântica, estilo, estrutura de frases e emprego de palavras, privilegiando o discurso e a produção escrita. Porém percebemos que a preocupação está na morfologia. A rigor, a proposta não chega nem no nível sintático. Não há qualquer vínculo entre o uso do presente do indicativo e o estilo do jornalista na reportagem. Não há uma abordagem de como as frases se estruturam. O emprego de palavras é escolha estilística e não existe a presença dessa análise nos exercícios. E, por fim, não poderíamos concordar que haja qualquer trabalho que se insira em um nível discursivo, nem ao menos textual, já que fica no nível da criação de frases como produção escrita.

Não esperávamos encontrar, em um único exercício, todos os itens elencados pela autora, mas pelo menos um item teria que estar presente para justificar a defesa de uma “*Gramática Textual*”. Parece-nos que tal definição vem tentar aproximar o manual da exigência dos PCNs (1998) que propõem uma gramática reflexiva no eixo reflexão-ação-reflexão. No entanto, nem a definição e nem o exercício tem qualquer relação com a proposta dos PCNs.

O que vimos cria um grande conflito no tema do gênero, pois as primeiras questões ajudam a constituir como tema aquilo que o aluno não deve fazer para não ver prejudicada a sua “*personalidade*”, ou seja, não frequentar shoppings ou frequentar com moderação. Porém, ao introduzir o tema *tempos verbais*, muda-se o objeto de sentido, sem ter qualquer relação com o sentido anterior e, por conseqüência, o aluno fica sem saber qual a finalidade da leitura desse texto. Vale lembrar que nada ainda é discutido em relação à estrutura composicional do gênero, nem ao estilo (pelo menos não ligado ao enunciado).

4.1.3 O texto como pretexto para se ensinar estilo

Num primeiro momento, esse item pode ser contraditório, tendo em vista que salientamos, a todo momento, a importância do trabalho com o estilo dos gêneros do discurso. No entanto, percebemos, também, que há uma tendência no livro didático para desenvolver

uma série de estudos acerca das formas coloquiais, alguns poucos trabalhos sobre oralidade, anglicismos, galicismos, estrangeirismos, gírias, jargões, enfim, uma série de estilos ligados a certos grupos sociais. Geralmente, os livros didáticos, quando abordam essas questões, não evidenciam quais são esses grupos sociais e de qual forma as regras que existem nesses grupos contribuem para a definição do estilo, para a questão identitária, para coerções do gênero e relação leitor/ouvinte.

Vejamos como acontece:

1. *Há muitos galicismos que são usados, na língua portuguesa, na sua forma francesa – não foram aportuguesadas. É o caso de réveillon, citado no texto²⁴.*

Leiam abaixo frases de jornais e revistas em que galicismos não aportuguesados são usados; discutam qual é o significado de cada um.

a. *“Cortés causou frisson ao circular no meio do público, no início do espetáculo.” (Jornal do Brasil, 13.11.1997)*

b. *“A pianista Alicia de Larrocha, hors concours na interpretação dos clássicos espanhóis, toca nesta segunda no Municipal.” (Veja, 15.7.1998)*

c. *“Enquanto se espera a estréia de Boris Casoy, o mais recente nouveau riche do jornalismo televisivo, alguém faz, com muito alarde, uma pesquisa entre os telespectadores...” (O Globo, 16.1.1997)*

d. *“Empresários recorrem a consultores para evitar gaffes em viagens internacionais.” (Veja, 18.9.1996)*

e. *“Rosa Barbosa inaugurou sua galeria com o vernissage de Dayse Xavier.” (Veja, 29.10.1997)*

No exercício acima, retirado do livro *Português: uma proposta para o letramento* (Soares, 2002:75, 6.^a série), vemos uma orientação para que o aluno tome conhecimento de algumas palavras usadas que são tiradas da língua francesa. O que primeiro nos chama a atenção é o fato de serem utilizados fragmentos de textos de jornal e revista que contrariam as

²⁴ Trata-se de um texto publicado na Revista do Centro Cultural do Banco do Brasil (2001) em que Sérgio Nogueira Duarte (anexo), identificado apenas como professor, defende que o uso dos galicismos e anglicismos são perfeitamente aceitáveis e não devem ser considerados como erro.

orientações tanto dos *PCNs* (1998), quanto do *Guia do Livro Didático* (1998, 2005) que orientam para que não se trabalhem textos fragmentados, sem nenhuma possibilidade de circulação.

Ao se trabalhar pseudo-textos, não, há como saber qual a ligação entre o estilo usado e o jornal em que se veicula, qual o destinatário, em que caderno está, quais os porquês das escolhas. Para o que é pedido, bastaria colocar apenas as palavras e pedir para que os alunos dissessem o significado. O auxílio do jornal serve apenas para justificar que tais palavras são usadas e nada mais.

Temos , acima, um trabalho apenas no nível da oração. Não há contexto para se depreender o significado das palavras, só se pode recorrer à oração e, segundo Bakhtin (2000:297),

“A oração, como unidade da língua, é desprovida dessas propriedades (aquelas do enunciado); não é determinada em suas extremidades pela alternância dos sujeitos falantes, não está em contato imediato com a realidade (com a situação transverbal) e tampouco está em relação imediata com os enunciados do outro, não possui uma significação plena nem uma capacidade de suscitar a atitude responsiva do outro locutor , ou seja, de determinar uma resposta.”

Se não possui as propriedades para equivaler a um enunciado, não tem como haver uma resposta significativa, elaborada pelo aluno para a questão, mas apenas uma reação mecânica de resposta a um exercício.

As palavras só serão analisáveis ao percebemos que se trata de um estilo particular diante da esfera jornalística que, ao trazer alguns personagens típicos de certos contextos, traz junto formas de se expressar ligadas a esses personagens. É comum utilizar o *galicismo gaffe* entre os empresários, tidos como exemplo de educação por estarem em lugares “*elitizados*”, como um aeroporto internacional, ou utilizar *vernissagem* para exposição de artes. Porém há que se vincular isso, ao estilo do jornalista e ao tema que se constrói no gênero.

Observa-se uma relação desse texto com o *texto 2* do livro, um artigo que fala sobre os radicalismos de alguns lingüistas que acham que se deve proibir o uso de estrangeirismo. Assim, o livro apresenta algumas palavras estrangeiras, já incorporada a vários estilos, portanto impossíveis de serem banidas da nossa comunicação verbal. Desta forma, o *texto 2* fala sobre estrangeirismo, mas não o utiliza como um recurso estilístico.

Como gênero do discurso didático, o exercício estabelece um tema: *a utilização de galicismo*, que nada tem a ver com os temas possíveis dos fragmentos utilizados.

4.1.4 O texto como pretexto para a produção de textos.

Outra prática, sempre muito comum nos manuais didáticos, é a leitura de um texto para que os alunos produzam outros a partir do modelo. Essa prática sempre levou em consideração os textos literários, tidos como exemplo de bem escrever, de escrever com erudição. Por isso, sempre foram muito usados para que os alunos pudessem escrever textos narrativos, descritivos ou dissertativos.

Em nossa análise detectamos que as práticas não mudaram. Mudaram sim os gêneros, pois devem atender à orientação de escolhas de textos de circulação. Por isso, os gêneros do discurso jornalísticos são bastante utilizados. Mas os textos escolhidos são aqueles publicados em jornais considerados de primeira linha que, na visão dos autores de livros didáticos, são os que melhor servem de modelo para a produção textual do aluno.

Retiramos uma proposta de produção de texto do livro *Linguagem; Criação e Interação* (Souza e Cavéquia, 2002:207, 5.^a série)²⁵:

Produção de Texto

Reportagem e notícia

Nesta unidade você leu uma reportagem sobre o garoto Alexandre e estudou as características principais desse tipo de texto. Agora, analisará outro exemplo de texto jornalístico: a notícia.

²⁵ Vide anexo.

Leia uma notícia de jornal em que é também relatado um salvamento bem peculiar.

Segue-se, então, uma notícia publicada no jornal *O Estado de São Paulo* (25/02/1999) sobre uma cadela que defendeu duas crianças que foram atacadas por um pit bull no momento em que seu dono descuidou. As duas crianças sofreram ferimentos graves, foram levadas ao hospital e conseguiram sobreviver.

Após a leitura, segue uma afirmação e duas questões:

A notícia também possui os elementos que compõem o lide, ou seja, o fato, os participantes, o lugar e o tempo do acontecimento, além da explicação de como e por que o fato ocorreu.

- Identifique na notícia da página anterior os elementos acima que forem possíveis de encontrar.

- Traga de casa notícias e reportagens. Em conjunto com os colegas de sala, comparem esses dois tipos de textos jornalísticos e tentem chegar a uma conclusão sobre o que os diferencia.

A análise da notícia encerra-se nesses dois comandos, pois, para uma proposta de produção mecânica de texto, a simples leitura da notícia já possibilitaria a produção de um texto, segundo a concepção trazida pelo livro.

A notícia não é formada apenas pelo lide, como salientado pelo exercício. Cada um dos elementos que compõem o lide já seriam temas para assuntos complexos. Por exemplo, ao pedir que o aluno identifique o fato acontecido, o manual precisaria propor de que forma é construído o fato, segundo o tema da notícia, pois temos, no mínimo, duas possibilidades: a) duas crianças são vítimas de ataque canino ou b) cadela salva duas crianças de ataque canino, como é a proposta do jornalista.

O jornal impõe um olhar para o ângulo que mais poderá atrair a curiosidade do leitor. O fato de duas crianças pobres, do bairro Parque Operário, município de Campos, no norte fluminense, sofrerem um acidente por consequência de um ataque de cães, talvez não veiculasse em um jornal de grande circulação em São Paulo, se não houvesse a possibilidade de se agregar um certo impacto ou ineditismo à situação. E foi criado, pois o tema gira em

torno não das vítimas, mas sim da cadela que as salvou. É a atitude dela que se tornou fato noticioso, não o que acontecera com as crianças.

Temos aqui um exemplo de coerção característica da esfera jornalística que estabelece que o jornalista não deve simplesmente informar um fato, mas construí-lo de forma a explorar a novidade, o ineditismo, o seu lado mais apelativo. Isso não é discutido na questão; pelo contrário, é na verdade dito que o jornalista não faz nada disso, pois em um *box*, as autoras dizem “*notícia é o texto em que o jornalista relata de forma breve e impessoal fatos ou acontecimentos que são de interesse público*” (Souza e Cavéquia, 2002:207). No mínimo, duas coisas não condizem com a definição de notícia. Primeiro, dizer que o jornalista é impessoal é dizer que não há a expressividade inerente ao ato verbal, ou seja, ao se produzir uma notícia não há uma valoração do objeto de sentido. O texto pode, sim, apresentar-se de forma impessoal, porém como estratégia argumentativa.

Em relação ao fato, o jornalista ressalta os laços familiares e a inocência das vítimas. Mantém sempre a presença da avó, a relação dos irmãos, o fato de os dois estarem brincando e serem indefesos diante da situação, mas nunca são designados por vítimas. A designação é sempre feita a crianças, meninos, garotos. Já a cadela é qualificada como corajosa, feroz, valente. Além disso, nas estruturas proposicionais, a cadela sempre é colocada na posição de sujeito em orações na voz ativa e os meninos na posição de sujeitos em orações na voz passiva.

Esses exemplos de recursos lexicais e sintáticos são utilizados pelo jornalista para atribuir um valor ao modo como descreve o acontecimento. Influencia, assim, a construção do tema, provando que o estilo do gênero é indissociável da estrutura composicional, somada ao estilo individual do jornalista. Por isso, não há como dizer que o jornalista seja impessoal.

O segundo problema é afirmar que o jornalista relata acontecimentos de interesse público. Logicamente, não vai para o jornal aquilo que não interessa para ninguém. Mas definir a notícia dessa forma, reduz toda a dinamicidade da esfera jornalística, que envolve interesses políticos e econômicos, de jornalistas e editores, de publicidade, de venda de jornal. Nem todo acontecimento nasce já com um interesse público implícito; em muitos casos ele é criado e, passado pelo crivo do editor, a quem cabe autorizar ou não a publicação.

Isso mostra que pedir para identificar o lide não contribui, ou, ao menos, não é suficiente, para o entendimento do que é notícia e nem para a construção dos seus sentidos possíveis.

A segunda orientação dada: trazer notícias de outros jornais e comparar as diferenças nos tipos de texto, tem como fundamento apreender a estrutura dos gêneros *reportagem* e *notícia*. Mas não é suficiente para entender o funcionamento da notícia, muito menos do discurso jornalístico. Até porque o aluno só tinha tido contato com uma reportagem que abria a unidade, de tema próximo ao do texto em foco. Na reportagem inicial, um menino, em suas férias, ficou preso em um quarto de hotel durante oito horas, por causa de um furacão e depois foi salvo pelos pais quando já se encontrava na boca de um jacaré.

A proposta de análise reforça a identificação do lide, da manchete, da escrita em terceira pessoa, de comentários pessoais do jornalista e de transcrições de falas. Fica clara como única possibilidade de diferença entre a notícia e a reportagem os comentários explícitos do jornalista.

Depois dessas orientações, o manual passa a elencar uma série de procedimentos práticos para a elaboração do texto: escolher um acontecimento, fazer um plano de trabalho, pesquisar sobre o tema, produzir a reportagem, etc. E a notícia que abria a seção é deixada de lado. Nem ao menos chegou a ser explorada em relação ao seu tema, ao estilo, à esfera social em que foi produzida. Só se falou sobre alguns aspectos, de forma bastante reduzida, da sua estrutura composicional. Sua única função foi a de servir de modelo para a produção de outro texto noticioso.

Vimos, até aqui, que o gênero jornalístico é tratado como um texto sem vida, sem ligação com a realidade imediata da qual faz parte. Há um desvirtuamento do texto jornalístico quando o autor do livro didático impõe a ele uma outra função, a de pretexto para atingir diferentes objetivos, não afeitos ao gênero jornalístico. Usa-se o texto para ensinar gramática normativa, mas sem dizer que a escolha gramatical é estilística. Até se apresentam alguns estilos, mas não se configuram como escolhas pertinentes ao gênero ou à esfera social. Os textos são, em geral, usados para tratar de valores sociais e morais, ou como vimos nesse último exemplo, para a produção de bons textos, muito embora não possamos acreditar que essa simples proposta de leitura mecânica possa desencadear bons textos.

Ao descaracterizar os elementos que formam o gênero e a sua manifestação como um enunciado produzido em uma esfera social existente e concreta, o manual didático apropria-se desse texto estabelecendo outra finalidade, dentro de outra estrutura composicional, e usando o estilo do jornalista para atingir um destinatário diferente daquele do discurso jornalístico. O enunciador também passa a ser outro e não o jornalista, ou seja, passam a ser as autoras do livro que regem outras vozes de outros enunciadorees para atingir os seus interesses. A expressividade ou a valoração que se dá não é mais ao objeto de sentido do texto jornalístico, mas sim ao querer dizer das autoras, da intenção que elas possuem. Além disso, a alternância dos sujeitos é dada a partir das orientações do exercício.

4.2 A estrutura composicional dos gêneros

Como já mencionamos, a estrutura composicional dos gêneros possui uma certa estabilidade nas esferas sociais, pois, a cada vez que os indivíduos necessitam se comunicar, não terão que inventar um gênero novo, mas ajustarão seus enunciados a gêneros já existente em dada prática social.

A estrutura composicional está, intrinsecamente, ligada ao estilo que o discurso impõe a um gênero e ao estilo individual, determinados pelo enunciador, destinatário, tema, entre outros.

O caráter subjetivo e o caráter intersubjetivo dos atos de comunicação são de difícil apreensão, pois envolvem uma série de determinantes que não estão na superfície textual. Isso faz com que seja mais fácil optar por uma seqüência didática que tenha como pressuposto classificações a partir das tipologias narrativas, descritivas, dissertativas. Isso é mais fácil do que optar por uma seqüência em que as escolhas dos textos a serem trabalhados obedeam uma seqüência de praticas sociais, pois nelas estariam, potencialmente, todos os elementos das relações intersubjetivas; relações identitárias, papéis sociais, determinantes políticos e econômicos, valores e crenças que são subjacentes às escolhas dos gêneros.

O livro didático opta por trabalhar os textos mais em seu nível tipológico do que inserido em uma esfera social, por isso prioriza a estrutura composicional em detrimento aos outros aspectos. Vejamos o exemplo:

Narração de Notícia Jornalística

Leia o texto que se segue:

Desespero

Japoneses não conseguem salvar baleia encalhada

Uma enorme baleia de 16 metros de comprimento e 25 toneladas de peso encalhou na sexta-feira na praia de Osuka, a 200 quilômetros de Tóquio no Japão, e foi imediatamente socorrida por banhistas, bombeiros e voluntários. Apesar de todos os esforços da comunidade local e de máquinas, como duas pás carregadeiras, não conseguiram remover o gigante dos mares. A baleia acabou morrendo ontem.

Estado de Minas, 9/04/2000.

Observe que, embora a notícia seja curta, ela apresenta dados precisos sobre a baleia, local onde o fato aconteceu e, finalmente, o desfecho da ocorrência. Empregou-se uma linguagem objetiva e direta e a 3.ª pessoa do singular: “A baleia acabou morrendo ontem”.

Vamos analisar minuciosamente a notícia.

- Apresentação do fato: baleia encalhada na praia é socorrida. Observe que em uma só frase o jornalista informou: o comprimento e o peso da baleia, onde e quando ela encalhou, o acontecimento seguinte (foi socorrida) e os agentes desse acontecimento.

- Conseqüência do fato: a morte da baleia. Note que em duas frases o jornalista apresentou a tentativa de resgate, o porquê de ela não ter dado certo e a morte da baleia. Informou também quando ela morreu.

Agora observe as duas primeiras orações do texto.

- Uma baleia enorme de 16 metros de comprimento e 25 toneladas de peso (sujeito) encalhou (ação) na sexta-feira (quando) na praia de Osuka, a 200 quilômetros de Tóquio no Japão, (onde) e foi imediatamente socorrida por banhistas, bombeiros e voluntários (agente da ação).

O jornalista poderia ter afirmado: “Uma baleia encalhou na sexta-feira no Japão e foi socorrida por banhistas, bombeiros e voluntários. Ela tinha 16 metros de comprimento e pesava 25 toneladas. Encalhou na praia de Osuka. Foi imediatamente socorrida”. Contudo, precisava ser mais objetivo e assim articulou as informações em duas orações.

Em geral, a notícia apresenta um título sugestivo, que se chama manchete e visa atrair o interesse do leitor: “Japoneses não conseguem salvar baleia”. Às vezes, um resumo das idéias do texto aparece sob a manchete. É o lide. O corpo da matéria constitui a apresentação do(s) fato(s). Sarmiento (2002:137, 7.ª série)

Segue-se, então, uma proposta de produção de uma notícia, utilizando o modelo estrutural apresentado acima.

Nesse exercício, fica claro que a notícia não é explorada dentro da sua prática social, nem em relação ao seu tema. Além disso, algumas ocorrências estilísticas são colocadas como inerentes à estrutura da notícia. Logicamente, o estilo está ligado à estrutura da notícia, ao contexto imediato de produção, ao tipo de jornal (popular ou tido como de primeira linha) e ao público leitor. No caso da linguagem objetiva e direta, que é recurso estilístico, poderia aparecer diferente se a notícia fosse dada em jornais populares, mas nem por isso deixariam de ser notícia.

Quando se pede para que os alunos observem que a notícia, embora seja *curta*, apresenta dados precisos sobre o fato, coloca-se como uma exceção. Isso traz como implicação que notícias curtas podem não apresentar dados precisos sobre o fato noticioso. Mas por quê? Notícias curtas são decorrentes de quê? De uma opção estilística? Do espaço reservado para esse tipo de assunto no jornal ou a sua relevância? O livro não explica. Esse tipo de assunto pode, até mesmo, não ser de grande interesse para o público leitor do jornal, por isso ocupa um pequeno espaço. Também, o caderno no qual aparece esse tipo de notícia é determinado pelo interesse que ela tem, na avaliação do jornal.

Ao propor que se analise minuciosamente, o livro traz apenas dois dados estruturais, como se compusessem uma superestrutura do texto noticioso. Logo, não há análise minuciosa, mas pontual: *apresentação do fato e a conseqüência do fato*. Essa seqüência é uma opção do jornalista, que poderia optar por outras como *a imensa solidariedade em relação à baleia*, ou

a *sua própria morte*. A estrutura está ligada ao estilo e à forma como o jornalista quer apresentar o objeto de sentido.

Quando a autora fragmenta o lide (embora não seja colocado como lide) em sujeito, ação, quando, onde, e agente da ação, não há um contraponto para informar que, embora seja apresentada nessa seqüência, a estrutura não é rígida, mas sim relativamente estável. Pelo contrário, a orientação reafirma a rigidez da estrutura, ao dizer que o jornalista poderia ter usado outra seqüência, no entanto precisa ser mais objetivo, ou seja, outra possibilidade de estrutura tornaria o texto menos objetivo. Sabemos, no entanto, que há uma infinidade de recursos na língua e de combinações possíveis que poderiam tornar o texto tão aparentemente objetivo como o do exemplo.

Por fim, a atividade chama atenção para a manchete como um título sugestivo, mas não retoma aquele que dá nome à notícia analisada e não esclarece em que medida ela é sugestiva. Sabemos que a manchete pode também direcionar a leitura do restante do texto por ser uma proposição hierarquicamente mais alta (Cf. van Dijk, 2000). Nada também se fala sobre a sua relação com o restante da notícia.

A concepção de lide trazida pelo livro não fala sobre a sua função temática, nem sobre as opções que podem existir. Segundo Medina (1988:121),

“(...) a abertura de matérias, o lead, prova a integração com os primeiros componentes da estrutura da mensagem. Um lead mostra, em primeiro lugar, um esforço de captação – “por onde vou começar a matéria”, preocupação sintomática do repórter, equivale à angústia de captar uma parte significativa do real. A edição acentua seu valor quando dedica um tempo especial para o acabamento do lead que, por sua vez, revela a angulação da editoria, do setor do jornal. A categoria lead-sumário (summary para os norte-americanos que o sistematizaram) transparece o valor ideológico da objetividade: deve-se apresentar um resumo das unidades de informação do acontecimento.”

Por este trecho, podemos perceber que há mais intenções implícitas no lide do que a simples sumarização da notícia, como é o caso de atribuição de valor de objetividade ao jornal. A autora apresenta, além do *lide-sumário*, o lide-apelo que capta o leitor pelas possibilidades imaginativas, o *lide-impacto* que consiste em uma frase apelativa, muitas vezes sem informação, o *lide-envolvente*, muito utilizado em jornais populares, o *lide-literário*, o *lide-contraste* e muitos outros. Portanto, não há uma estrutura fixa.

O restante do texto noticioso é colocado, pela autora, na categoria de *corpo da matéria*. É um reducionismo dizer que o “*corpo*” contempla todo o restante do texto, pois o que irá então diferenciar esse gênero do discurso de outros gêneros? Pautando-nos em van Dijk (2000), vemos que há bem mais características estruturais no texto noticioso do que mostra o livro didático. O *episódio* que é preenchido pelas considerações acerca do próprio *evento*; as *conseqüências* relacionadas que mostram as reações em virtude do fato acontecido; ainda dentro da categoria *eventos*, o *background* da notícia que nos remete às *circunstâncias* em que o *evento* ocorreu, ou seja, o *contexto*; os *eventos anteriores*; os *comentários* que são as *expectativas*; a *avaliação* por parte do jornalista. Mas, como foi dito, há uma plasticidade na estrutura do gênero que nem sempre aparece da mesma forma, como é o caso da notícia acima em que não aparecem todos esses elementos. Mas não se pode dizer, ou induzir, que haja só um formato para a notícia, pois seria um reducionismo de todas as possibilidades em que ela se apresenta.

Apesar de explorar pouco a estrutura composicional, esse exercício serve de exemplo justamente para mostrar como os livros didáticos de Língua Portuguesa vêem o que é gênero jornalístico. Um tipo de texto formado por partes, mas sem ligações com as esferas sociais, tema e estilo e com uma estrutura rígida, sem a possibilidade de flexibilizá-la dependendo do contexto imediato e das necessidades do locutor.

4.3 A Esfera Jornalística

A nosso ver, o jornal não pode servir de pretexto para o desenvolvimento de uma série de assuntos ligados outras esferas da prática social, apagando seu papel primordial, com suas implicações discursivas. O desvio dos gêneros jornalísticos para outros objetivos tem

mostrado, como nos exemplos mencionados, uma subversão do *tema, estrutura composicional e estilo*, características básicas do gênero.

Neste item propomos uma análise de unidades que têm por objetivo ensinar o discurso jornalístico. Ou seja, o tema da unidade não é outro, senão fazer um trabalho com o jornal, por isso veremos de que forma se procede tal trabalho.

Nos três manuais didáticos analisados, apenas o *Português: leitura, produção e gramática* (Sarmiento:2002) não possui uma unidade específica para se estudar a esfera jornalística, deixando que seus gêneros sirvam como pretexto para os estudos que já apontamos, ou apenas para uma análise superficial de sua estrutura composicional, porém mais ligadas às tipologias canônicas como o *dissertativo, o descritivo e o narrativo*.

Os outros dois manuais possuem tal unidade de análise jornalística. Soares (2002) apresenta, no volume destinado à 7.^a série, a unidade “*Jornais: a vida no papel?*” O questionamento parece ser interessante, dependendo da resposta que se propuser. Boa alternativa seria tratar o jornal como veículo capaz de construir uma diferença entre a realidade e aquilo que é relatado por ele. Provavelmente, isso poderia mostrar que a vida no papel é, de fato, diferente daquela com a qual estamos acostumados na realidade.

O livro de Soares é, a nosso ver, o mais preocupado com uma exploração mais profunda dos gêneros do discurso em cada momento em que aparece. Busca manter as características originais, embora esse intuito seja impossível na sua completude, já que cada texto se encaixa dentro dos livros didáticos, cujos propósitos são de outra natureza. A própria autora diz: “*Para tentar preservar a natureza do portador do texto –o jornal -, apresenta-se cópia reduzida de parte da página em que aparece a reportagem, no jornal (Soares, 2002: 26, 7.^a série).*”

Há, até mesmo, um exercício que direciona o aluno a perceber as diferenças que podem existir entre o gênero no original e no livro didático, vejamos:

2. *Olhem –apenas olhem –as duas páginas seguintes, em que foi reproduzido neste livro a reportagem.*

“Comparem a apresentação da reportagem na cópia reduzida da página anterior com a apresentação 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?” (Soares, 2002:26, 7.ª série)

Essa questão mostra, ao menos, um posicionamento ético em admitir que o livro didático subverte as características do gênero jornalístico, porém temos que ter consciência de que não resolve. Ao assumir que os gêneros jornalísticos têm suas características transformadas no livro didático, os alunos não terão, portanto, contato com o gênero do discurso jornalístico, mas sim com os gêneros do discurso didático.

Poderia haver uma orientação no sentido de se analisar jornais trazidos para a sala. Porém, quando isso é pedido, o máximo que se dá para fazer, partindo da proposta do manual, é encaixar esses jornais no interior do exercício proposto.

Voltando à unidade, a proposta para iniciar os estudos parte de um resgate do que já foi abordado sobre os gêneros jornalísticos. Lembra que os alunos já tiveram contato com a reportagem e pede para que releia a conceito de notícia já apresentado: “*relata a informação da maneira mais objetiva possível; raramente é assinada*” (2002:36), o trecho é retirado do *Manual da Folha de São Paulo* (2001).

Pede-se então para os alunos refletirem sobre a notícia e pensarem de que forma elas são escolhidas. Esse exercício serve de preparação para a leitura da crônica de Rubem Braga “*Os jornais*”²⁶ em que relata a conversa de dois amigos discutindo que só notícias ruins vão para o jornal.

Primeiramente há que se registrar o recurso de utilização, pela autora, do *Manual de Redação da Folha de São Paulo* para definir a notícia. Como já havíamos detectado, o livro didático passa a ser porta voz das grandes empresas jornalísticas ao escolher textos daquelas que possuem maior circulação e só delas. Além disso, aqui, é justamente escolhido o manual daquele jornal que possui a maior circulação para definir o gênero. Não há outra definição, de outra fonte, o que compromete um posicionamento crítico em relação aos interesses

²⁶ Vide anexo.

empresariais que convergem no momento da escolha da notícia, pois o jornal não é visto como empresa ligada a grupos de interesses políticos e econômicos.

Para Marcondes Filho (1997: 2):

“Assim como uma roupa que se pode adquirir em uma loja, assim como uma fruta que se pode obter em uma quitanda, também notícias podem ser compradas. Elas não são somente produtos, como supõe a acepção mais ingênua. Elas são, de fato ‘a forma elementar da riqueza no capitalismo’ (Marx); são mercadorias. São produzidas para um mercado real e encerram em si a dupla dimensão da mercadoria: o valor de uso e o valor de troca”

Será que essas discussões já não poderiam ser mostradas aos alunos, ou feitas com eles, ao se analisar os interesses que envolvem as escolhas dos fatos noticiosos? Com certeza sim, dando informações aos alunos para entenderem o funcionamento das relações sociais na esfera jornalística.

Além disso, dessa discussão poder-se-ia propor uma resposta à pergunta que inicia a unidade: *Jornal, a vida no papel?* Com um posicionamento crítico poderia ser mostrado que a vida não é relatada conforme a realidade pela notícia, mas sim transformada em narrativa, passando a ser retratada pelo universo simbólico que é sua característica: *“e sempre narrar alguma história não é mais viver essa história”* (Medina, 1988:99).

Muitas vezes, até pela questão da comercialização, a notícia é transformada em entretenimento. Logo, passa pelo crivo de um editor que decide o que pode ou não divertir. A escolha das notícias ou o seu poder de transformar o fato pode advir da forma com que ela possa entreter o leitor.

“Mas o atrativo maior e mais importante da imprensa barata pode ter sido o mais óbvio também –a saber, para um contingente condicionado por folhetos vulgares de crimes horrendos, romances sangrentos e melodramas

floreados, as notícias eram simplesmente o conteúdo mais emocionante e divertido que um jornal poderia oferecer, sobretudo quando eram desviadas, como era invariavelmente o caso na imprensa barata, para as histórias mais sensacionais.” (Gabler, 1999:62)

O trecho acima fala de um momento da história em que se constituíam os primeiros jornais sensacionalistas. Hoje podemos ver tais características na imprensa, em geral, que torna o real algo fantástico, novelesco, para justamente poder entreter o leitor e vender o jornal.

Como vimos, são várias as possibilidades de mostrar as relações existentes na esfera jornalística e como elas influenciam a escolha temática dos gêneros. A unidade do livro didático esvazia essa discussão. Apresenta uma crônica que aponta para a discussão dos critérios de escolha da notícia, mas, nos exercícios, se mantém preso à superficialidade das informações, sem vincular as práticas a uma realidade concreta. Vejamos um exemplo de uma pergunta:

“ 2. amigo cita:

- Alguns exemplos de fatos que os jornais noticiam –fatos que têm ‘conteúdos jornalísticos’, são notícias.

- Dois contra-exemplos: fatos que os jornais não noticiam –não têm ‘conteúdos jornalístico’, são não-notícias?

a. Que exemplos o amigo dá de notícias?

b. Que exemplos o amigo dá de não-notícias?”

Soares (2002:81, 7.ª série)

O exercício acima, emblemático dos outros, propõe somente a localização de trechos do texto e não a sua problematização.

Na seção posterior, “*Vocabulário*”, propõe-se estudar algumas palavras que aparecem na crônica, levantando as suas significações. Porém, sem nenhuma relação com o texto em que aparecem:

“1. *Recorde a frase:*

‘*A impressão que se tem, lendo os jornais, é que ‘lar’ é um local destinado principalmente à prática de uxoricídio.*’”

Observe a formação da palavra:

Uxori (esposa, em latim) + cídio (ação de matar) = uxoricídio (assassinato da esposa.)” (Soares, 2002:82, 7.^a série).

Nesse exercício, fica clara a preocupação exclusivamente com o processo de derivação. Nenhum vínculo é feito em relação ao estilo ligado ao gênero do discurso *crônica*. E, mesmo se fosse feita essa relação, causaria outro problema. O tema da unidade é jornal, logo se imagina a utilização de uma crônica como gênero do discurso jornalístico. No entanto é escolhida uma crônica publicada na *Pequena Antologia de Braga* (1966 apud Soares, 2002), sem dizer se foi publicada ou não em jornal, passando a ser somente um gênero do discurso literário. E, por fim, passa a ser utilizada para se constituir o tema “*jornal*”, enfim, um gênero do discurso didático. Quais seriam, então, os determinantes discursivos que entram em jogo na definição do estilo jornalístico, literário ou didático? Para não instaurar a problemática, melhor é optar pela fragmentação do estudo do vocabulário do texto. Os outros exercícios seguem a análise da derivação.

Na seção seguinte “*Linguagem oral*”, usando como pretexto o tema ainda das escolhas da notícia, trazido pela crônica, a autora propõe um debate. Ainda não coloca a polêmica acerca dos interesses que estão por traz da escolha da notícia, pois a preocupação da atividade é que os alunos se posicionem, utilizando outras notícias como dados que provem a sua opinião (se notícias são fatos ruins ou não) e saibam se comportar em um debate. O livro traz parâmetros de comportamento, na medida em que o exercício apresentado tem por objetivo mostrar como as pessoas devem se comportar em um debate.

Chega-se, então, à seção de “*Produção Textual*” e, como a discussão que a unidade vem fazendo é sobre o que é notícia e o que não é notícia, a autora propõe que os alunos

escrevam uma notícia e uma não-notícia. Para a notícia, os alunos podem escolher um fato real ou inventado, mas que tenha conteúdo jornalístico que, segundo o que o livro vem apresentando, são fatos negativos que envolvem acontecimentos ruins.

Essa orientação mostra uma recorrência em exercícios de produção de notícia: os alunos podem inventar. É uma contradição, haja vista que os livros defendem que a notícia relata acontecimentos reais. Então, por que pedir ao aluno que invente, se há tantas coisas que acontecem na escola e podem virar notícia?

A estrutura proposta para a construção da notícia e da não-notícia segue a estrutura composicional já vista em exercícios de outros livros; os alunos devem obedecer o lide e colocar o título, como se estas fossem as únicas características da notícia *“Dê o título à sua notícia e à sua não-notícia –procure imitar os títulos das notícias de jornal: com poucas palavras, o título deve indicar claramente o objeto da notícia e atrair o interesse do leitor.”* (Soares, 2002:85, 7.^a série)

A unidade ainda apresenta mais duas crônicas com o mesmo objetivo e com o mesmo processo de análise: um editorial e uma carta do leitor. No entanto, todos seguem o mesmo modelo de análise apresentado para a questão da notícia. Ampliando-se apenas no momento em que se analisa a estrutura do gênero editorial.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve por objetivo verificar de qual forma os livros didáticos de Língua Portuguesa usados no Ensino Fundamental, ciclo II, desenvolvem, em suas unidades didáticas, o trabalho com os gêneros do discurso jornalístico. Quisemos detectar se as exigências impostas pelos documentos oficiais que regem e avaliam o trabalho educacional, como o *Guia do Livro Didático* (1998, 2005) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), estavam sendo atendidas e, por fim, se as características básicas dos gêneros do discurso eram mantidas ao serem apropriadas pelo livro didático.

A nossa análise, de cunho exploratório, proporcionou detectar e atingir nossos objetivos, por meio de exemplos de atividades presentes três coleções de livros didáticos. A primeira conclusão a qual chegamos tem relação com a dificuldade de se inserir um gênero que faz parte da esfera jornalística em outra esfera social, que é a escolar, por meio do livro didático.

As implicações dessa inserção subvertem as características básicas de um gênero que são sua *estrutura composicional*, *tema* e *estilo*. Pois vimos que os gêneros do discurso didático, presentes nos livros de Língua Portuguesa, apropriam-se dos gêneros jornalísticos, dando-lhes outra função e caracterizando-os como parte da estrutura do exercício proposto.

O gênero *exercício didático*, apesar de possuir a plasticidade comum a todos os gêneros, apresenta certa regularidade. Em relação a sua estrutura composicional, apresenta um assunto ou conteúdo didático a ser desenvolvido, explicado para o aluno, a fim de que ele entenda os objetivos. Posteriormente, é utilizado um texto para análise e aplicação do conteúdo (é nesse momento que se insere o texto jornalístico) e, por último, apresentam-se questões acerca do texto ou orientações de atividade.

O tema desse gênero é construído na interação entre autores do livro didático, professores e alunos, diferentemente da esfera jornalística, cujos interlocutores são os próprios jornalistas, editores, donos dos jornais e leitores. Por isso, acreditamos que o tema seja, realmente, construído na interação, propiciando que aquilo que se propõe no texto jornalístico se torne diferente ao passar para a esfera escolar.

Então, o que vai determinar o estilo passa a ser a prática social pedagógica e os alunos, não mais a prática social jornalística, nem os leitores do jornal. O próprio gênero jornalístico escolhido encaixar-se-á no estilo dos autores dos livros didáticos.

Além disso, a produção, circulação e recepção dos gêneros se dão de formas diferentes. O jornal é produzido por jornalistas, o livro didático por professores (autores). Os gêneros jornalísticos circulam no suporte jornal, com todas as suas características como: pode ser adquirido em bancas, entregue em casa por assinatura, acessado por internet. Os gêneros do discurso didático têm como suporte básico de circulação o livro didático e chegam até a escola pública por meio das secretarias oficiais. O acesso dos alunos a ele é dado pelo professor que o coloca em uso na sala de aula.

A recepção dos dois gêneros pelos usuários também é diferente, porque o ambiente e os interesses de cada grupo são diferentes.

Por tudo isso, entendemos que não existe a possibilidade de se trabalhar os gêneros do discurso, com exceção, claro, daqueles que surgiram e circulam na própria escola, na sala de aula tal como eles se configuram em seus ambientes de circulação social. Isso acontece porque não dá para apreender, fora de seu universo, um evento único de enunciado, um acontecimento que não se repete. O que há é a possibilidade de se relaxar mais na didatização do enunciado utilizado.

O livro didático pode se aproximar mais ou menos do discurso jornalístico transplantado para o ambiente escolar. A aproximação será maior se as práticas de produção de jornal e as leituras de textos forem devidamente isoladas das práticas tradicionais de ensino.

Não havendo a possibilidade de se trabalhar com o gênero tal como ele se constitui no próprio discurso, acreditamos que haja um nível que vai de uma aproximação maior com o discurso jornalístico ou a uma aproximação maior com o discurso escolar, subvertendo o gênero estudado. As análises apresentadas apontam esse distanciamento ao mostrar que o texto jornalístico é pretexto para outros temas.

Para poder se aproximar mais das práticas autênticas em que se usam os gêneros do discurso, é necessária uma seqüência didática determinada em relação a essas práticas. Isso implica dizer que o livro didático precisa ter como tema das unidades o estudo das práticas e

nenhum outro, por exemplo: discurso jornalístico, discurso publicitário, discurso burocrático, discurso escolar, discurso literário, etc. E, ao inserir esses discursos, propor a leitura e produção de gêneros que neles circulam.

Assim é fundamental que se tenha consciência de que, ao trabalhar com o jornal, este será o assunto da unidade e os gêneros contemplados serão todos aqueles que circulam nessa esfera.

Os temas são constituídos no momento da leitura, o que impede haver questionamento definidos anteriormente. As perguntas precisam surgir depois da leitura dos alunos e feitas por eles. Pode-se até compor um painel de perguntas para que todos os alunos respondam em situação de cooperação, como recurso auxiliar. Mas, como o tema tem relação com a página na qual o enunciado está inserido, é necessário que a página inteira esteja reproduzida no livro didático, mais ou menos conforme o modelo que Soares (2002) apresenta em seu livro. Dizemos mais ou menos, porque a autora coloca apenas uma parte da página, onde aparece o enunciado focalizado.

Sintetizamos, abaixo, um caminho possível de reflexão para que o livro didático possa isolar a esfera jornalística, distanciando-a da esfera pedagógica:

- O direcionamento dos estudos é uma característica do discurso pedagógico e não há como escapar dele, até porque se a escola, na figura do professor, não fizer mediação para o aprendizado, fica sem função social. Portanto, os professores precisam, a todo momento, facilitar o trabalho para que os alunos cheguem, a partir das leituras que fazem, à construção de sentidos mais implícitos. É em função disto que se devem inserir informações acerca do jornal como empresa ou como organização social de diferentes naturezas (associações de bairro, sindicatos, etc.), colocando em discussão ou esclarecendo sobre os sujeitos envolvidos na sua produção, os interesses que há por trás da constituição dos gêneros, etc. Dito de outra forma, é imprescindível propiciar informações complementares que farão com que os alunos possam entender por que se dá tal tratamento aos fatos apresentados e não outro e, também, por que alguns temas são priorizados em detrimento a outros.

- Para se analisar a estrutura composicional, é ideal que se peça aos alunos para que eles tentem perceber quais as semelhanças e diferenças que existem nas estruturas dos gêneros, ou seja, as características estruturais da *notícia*, *artigo*, *carta do leitor*, etc. Depois se

apresentem algumas características para que os alunos possam sistematizar os conhecimentos e comprovar se aquelas levantadas por eles procedem ou não. É necessário, no entanto, que essas características estejam sempre relacionadas às coerções que o discurso impõe, aos interlocutores, às crenças subjacentes aos grupos envolvidos, aos interesses sociais, econômicos e políticos. A estrutura composicional molda-se conforme esses elementos.

- O estilo também deve ter seu estudo centralizado nas relações estabelecidas no interior da prática jornalística, interesses que impulsionam o jornalista a escrever de tal forma e não de outra. Aqui, estariam colocadas as questões de ordem gramatical e lexical, mas sempre em decorrência do seu uso, à medida que apareçam nos enunciados.

- Feito um trabalho preliminar com o livro didático devidamente ajustado às necessidades do trabalho com gêneros jornalísticos, a instauração de um jornal completo em sala de aula parece ser a melhor opção para que os alunos entendam a dinamicidade da esfera jornalística. Se for possível, o contato com diferentes tipos de jornais, melhor, pois o professor estaria abrindo aos estudantes conhecimentos novos e, eventualmente, proporcionando escolhas que pudessem orientar um jornal mural ou um jornal impresso, por exemplo.

Entendemos que cabe ao livro didático oferecer roteiro e propostas de organização interna. Por isso, acreditamos que propostas de invenção de notícias deveriam ser afastadas, pois o jornal deve atender as necessidades de circulação de informação. Se uma notícia for inventada, evidencia-se que as informações nela contidas são desnecessárias, por força da razão inócua de sua circulação, o que pode chegar mesmo a mostrar que um jornal mural, assim construído não preencheria a função do veículo jornal.

A escolha diversificada de jornais que vão para sala de aula é, a nosso ver, uma das formas complementares ao trabalho com o livro didático e faculta ao aluno vivenciar com textos que realmente circulam na sociedade.

Ao escolher, apenas, jornais como *A Folha de São Paulo* ou o *Estado de São Paulo*, o professor precisa saber, previamente, se são apenas estes os textos de jornal que circulam no cotidiano do aluno. Se houver outros veículos, torna-se necessário levá-los em conta.

Acreditamos como fator negativo que a escola continue sendo porta voz de um único grupo ideológico, como foi detectado por nossa primeira análise em que aparece apenas um

tipo de jornal, a exemplo daqueles de grande circulação em relação a sua vendagem, e sempre concentrados no eixo Rio-São Paulo, como se não houvesse produção jornalística em outras regiões do país. Mostrando que os livros didáticos atendem a outros interesses que não são dos alunos e professores, mas sim, dos meios de comunicação de massa.

Por fim, ao detectarmos que os textos continuam sendo usados como pretexto e modelos de bem escrever, concluímos que pouco mudou desde a época em que os livros didáticos traziam apenas textos clássicos da literatura, sendo usados para ensinar gramática e formar leitores e escritores de textos considerados eruditos. Isso nos mostra que a incompatibilidade que os *PCNs* (1998) apontam entre a sua proposta e o uso do livro didático realmente existe.

Os textos escolhidos, atualmente, para se trabalhar em sala de aula, podem ser diversificados para que os manuais possam colocar em suas capas a tarja “*De acordo com os PCNs*”, porém, a proposta em nada está condizente com o documento.

Em relação ao *Guia dos livros didáticos* (1998,2005), percebemos que, embora ele tente se harmonizar com os pressupostos trazidos pelos *PCNs*, de uma forma ou de outra, a sua função será indicar alguns livros para a escolha dos professores. Logo, não poderá dizer que tais pressupostos são de difícil aplicação em se tratando de manual didático. Por isso, percebemos que há um processo inverso, não é o livro didático que se encaixa nas indicações do *Guia*, mas o *Guia* que o faz encaixar-se em suas indicações, ou seja, para que haja livros para a escolha, é preciso aproximar as obras indicadas aos pressupostos dos *PCNs*. Em nossa análise, percebemos que os gêneros do discurso jornalístico, sendo subvertidos, e transformados em gêneros do discurso didático, além de serem usados como pretexto, não teriam como se encaixar nos pressupostos do *Guia*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTHIER-REVUZ, J. (1998). *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp.
- BAKHTIN, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.^a ed., São Paulo: Editora Hucitec.
- _____, (2000). *Estética da criação verbal*. 3.^a ed., São Paulo: Martins Fontes.
- BEZERRA, A, P. (2001). Textos: seleção variada e atual. In. DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (org) (2001). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BONINI, A. (2002). *Gêneros textuais e cognição*. Florianópolis: Editora Insular.
- BRAIT, B. (2000). PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In. ROJO, Roxane (org.), 2000. *Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras.
- _____ (org.) (2005). *Bakhtin, conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- BRONCKART, J. P. (2003). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ
- CAMPOS, D. A. (2004). *Parâmetros Curriculares Nacionais: vozes, textos e contextos*. Tese de Doutorado em Educação e Currículo. PUC/SP.
- CASSIANO, C. C. F. (2003). *Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições*. Dissertação de Mestrado em História, Política e Sociedade. PUC/SP
- DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (org) (2001). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- DUCROT, O. (1977). *Princípios da semântica lingüística: dizer e não dizer*. São Paulo, Cultrix.
- _____, (1981). *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo: Global.

_____, (1987). *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes.

FAIRCLOUGH, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília

FARIA, A. L. G. (1994). *Ideologia no livro didático*. 11.^a ed. São Paulo: Cortez.

FIGUEIREDO, L. I. B. (2005). *Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCNs de Língua Portuguesa e os Parâmetros em Ação*. Dissertação de Mestrado em Linguística. PUC/SP.

FORTKAMP, M. B. M. (org.). (2000). *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Editora Insular

GABLER, N. (1999). *Vida, o filme*. São Paulo: Companhia das Letras.

GERALDI, J. W. (2003). *Portos de passagem*. 4.^a ed. São Paulo: Martins Fontes.

GOMES, D. L. (1999). *Guia de labirintos: análise do guia do livro didático do MEC*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Sorocaba.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). Brasília: MEC/SEF.

_____, BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (2004). Brasília: MEC/SEF

KOCH, I. G. e FÁVERO, L. L. (1983). *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 1983

_____. 1997. *A inter-ação pela linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto

_____. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez

_____. 2004. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes.

KUNGZIK, M. (1997). *Conceitos de jornalismo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

MAINGUENEAU, D. (2001). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.

MARCONDES FILHO, C. (1997). *O capital da notícia*. 2.^a ed. São Paulo: Editora Ática.

MARCUSCHI, L. A. (1999). *Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo*. In: BARZOTTO (org.), (1999). Estado de leitura. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (2001). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Â. P. e BEZERRA, M. A. (org). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P. (org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

MEDINA, C. (1998). *Notícia, um produto à venda*. 2.^a ed. São Paulo: Summus

MEURER, J. L. (2000). O Conhecimento dos gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M. (org.) *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Editora Insular

_____. (2002). Uma dimensão crítica dos estudos dos gêneros textuais. In: JOSÉ L. M. e MOTTA-ROTH, D. (org.) *Gêneros textuais*. Bauru: Edusc.

_____. BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) (2005). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo. Parábola.

MUNAKATA, K. (1997). *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de Doutorado em História da Educação. PUC/SP

PCNs, BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental ciclo II: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

_____, BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.

PEDRO, E. R. (1997). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica funcional*. Caminho: Lisboa.

PERRENOUD, P. (2000). 10 Novas competências para ensinar: convite a viagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

POSSENTI, S. (1988). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes.

RANGEL, E. O. (2001). Introdução. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (org) (2001). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

RODRIGUES, R. H. 2005. Os gêneros na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: *Gêneros: teorias, métodos e debates*. MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) São Paulo: Parábola.

ROJO, R. (org.). (2000). *Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras.

SOARES, M. (2001). O livro didático como fonte para a história da leitura e formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (org). *Ler e Navegar*. Campinas: Mercado de Letras

_____, M. (2004). *Letramento, um tema em três gêneros*. 2.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica.

UNESCO. (2004). O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna.

Van Dijk, T. A. (1997). Semântica do discurso e ideologia. PEDRO, E. R. (org.) In *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho.

_____. (2000). *Cognição, discurso e interação*. 3.^a ed. São Paulo: Contexto

Sites

Manual de Redação da Folha de São Paulo. 2005. São Paulo:

http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_projeto_introdução.html (8/11/2005)

<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=320SAI002> (15/11/2005)

Livros Didáticos

OLIVEIRA, Tania A., BERTOLIN, R., SILVA, A. S. (2002). *Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos*. 2.^a ed. São Paulo: IBEP.

SARMENTO, L. L. (2004). *Português: leitura, produção e gramática*. São Paulo: Moderna

SOARES, M. (2002). *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna.

SOUZA, C. G. e CAVÉQUIA, M. P. (2002). *Linguagem: criação e interação*. 3.^a ed. São Paulo: Saraiva.

ANEXOS



texto

2

TEXTO ARGUMENTATIVO



leitura oral



O professor vai ler o texto em voz alta. Acompanhem a leitura, interrompendo-a para discutir as informações apresentadas na margem direita.

LEITURA ORAL

Dada a presença, no texto, de termos que os alunos podem desconhecer (*galicismos*, *anglicismos*, *línguas vivas*) e de palavras em inglês, a leitura oral pelo professor, simultaneamente do texto e dos comentários na margem direita, permite o esclarecimento de dúvidas, orienta a compreensão e prepara os alunos para as questões de interpretação.

Nada de radicalismos

O autor é professor.

Sérgio Nogueira Duarte

Por muito tempo, em nossas escolas, os professores ensinavam como “erro” o uso de **galicismos**. Era proibido falar ou escrever abajur, chofer, detalhe... Éramos obrigados a substituir por quebra-luz, motorista e pormenor. E o tempo provou que estávamos enganados. Hoje, todos nós usamos — sem culpa ou pecado — abajur, chofer e detalhe. Temos até um belíssimo *réveillon*, na sua forma original.

Agora o inimigo são os **anglicismos**. Palavras e expressões inglesas infestam e poluem a nossa fala. Temos um festival de *beach soccer*, *play off*, *delivery*, *shopping*, *brainstorming*, *software*, *marketing* e tantos outros.

A presença de termos estrangeiros no uso diário de uma língua não é crime, nem sinal de fraqueza. Ao contrário, é sinal de vitalidade. Só as **línguas vivas** têm essa capacidade de enriquecimento. A forte presença do inglês na língua portuguesa é reflexo da globalização, do imperialismo econômico, do desenvolvimento tecnológico americano etc. Poderíamos citar muitas outras causas, mas há uma em especial que merece destaque: a paixão do brasileiro em geral pelas “coisas estrangeiras”. Nós adoramos a grife, o carro importado, a palavra estrangeira. Tudo dá *status*.

Galicismos: palavras ou expressões importadas da língua francesa. No tempo do Império Romano, a região em que hoje está a França chamava-se *Gália*.

Para deduzir o que é: observem a frase que vem depois desta palavra. Comparem com a palavra *galicismo*.

Línguas vivas são línguas faladas por um ou mais povos ou nações.

Línguas mortas são línguas que não são mais faladas, porque desapareceram (é o caso de línguas indígenas de tribos que não existem mais), ou porque se transformaram em outras línguas (exemplo: o latim, que se transformou em português, francês, italiano, espanhol e outras).

É, portanto, um problema muito mais cultural do que simplesmente lingüístico.

Valorizar a língua portuguesa, sim; fechar as portas, não.

[...]

Esta é uma convenção para indicar que uma parte do texto foi eliminada.

É contra os exageros, contra os modismos, que devemos lutar. A nossa crítica deve concentrar-se no ridículo, no “desnecessário”. Para que *sale*, se sempre vendemos? Por que *startar*, se podemos começar, iniciar, principiar? Se podemos entregar em domicílio, para que serve o ridículo *delivery*?

O modismo a ser criticado é esta lista imensa de palavras e expressões inglesas para as quais a nossa língua já está bem provida: *beach soccer* (futebol de areia), *paper* (documento), *printar* (imprimir)...

O aportuguesamento de termos estrangeiros também é uma boa saída. É só lembrar o futebol, o blecaute, o estresse, o balé, o filé, o chope, o espaguete...

E o que fazer com o *dumping*? Não conseguimos aportuguesar e não há em português uma palavra para traduzi-la: “é quando uma empresa faz preços abaixo do mercado para quebrar o concorrente”. É demais. Nestas horas, o termo estrangeiro é bem-vindo, pois enriquece a língua. E há outros bons exemplos: *ranking*, *show*, *marketing*, *impeachment*. São palavras devidamente incorporadas à nossa língua cotidiana.

Portanto, nada de radicalismos. É importante valorizar a língua portuguesa, mas nada de purismo e xenofobia.

Comparem:

inglês	português
<i>sale</i>	venda
<i>start</i>	começar
<i>delivery</i>	entrega
<i>beach</i>	praia
<i>soccer</i>	futebol
<i>paper</i>	documento
<i>print</i>	imprimir

Comparem:

português	inglês
futebol	<i>football</i>
blecaute	<i>blackout</i>
estresse	<i>stress</i>
	francês
balé	<i>ballet</i>
filé	<i>filet</i>
chope	<i>chope</i>
	italiano
espaguete	<i>spaghetti</i>

Descubram o significado:
xeno- = estranho, estrangeiro
-fobia = medo, aversão.

1. Leia o seguinte texto jornalístico:

Crianças de *Shoppings*

Pesquisadora estuda há dez anos as influências do mundo das compras na educação infantil.

Os reflexos que o eletrizante mundo dos *shoppings* pode causar no desenvolvimento da criança são uma incógnita para pais e educadores. “Ainda não há pesquisas sobre essa questão”, diz a psicóloga Solange Jobim e Souza, que vem estudando, nos últimos dez anos, os efeitos da cultura de consumo na educação infantil. Coordenadora de pós-graduação em psicologia clínica da PUC-Rio e professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), ela incentiva as pessoas a incorporarem a tecnologia no seu dia-a-dia, pois só assim serão capazes de entender uma geração que nasce e cresce sob a influência das máquinas modernas.

“O bebê que começa a frequentar os *shoppings* ainda na barriga da mãe conseguirá lidar com vídeos e computa-

dores com facilidade, aos 2 ou 3 anos de idade”, observa. Se os pais e os professores não tiverem consciência crítica, em busca de outro tipo de relação, em casa e na escola, correrão o risco de contribuir para a criação de guetos culturais intransponíveis, porque ficará cada vez mais difícil a interação entre crianças e adultos. “A consequência será a eliminação definitiva do diálogo e do convívio”, prevê a pesquisadora.

A professora não condena os *shoppings*, mas insiste que devem ser encarados com visão crítica. “Não podemos eliminá-los, mas temos de ser criteriosos para não transformá-los em *apartheids* num mundo que já segrega as pessoas em condomínios e escolas de elite.” Ela receia que, ao criar um cenário falsamente uniforme, no qual as pessoas são levadas a com-



portar-se da mesma maneira e a conquistar os mesmos bens, o mundo dos *shoppings* acaba com as diferenças.

O risco de segregação é tão real que, tanto no Rio como em São Paulo, há crianças que não conhecem o centro da cidade. São crianças que vivem entre casa, escola e *shopping*, locais de suposta segurança nos quais os pais confinam os filhos.

Passeio — A culpa não é apenas da sociedade de consumo que estabelece esses limites, mas também porque não há outros espaços nos quais

as crianças possam conviver. “Como não há praças e parques, as mães mandam as babás passearem com os bebês nos *shoppings*.”

Com a expansão dos *shoppings*, mudou o conceito de lazer para a família. “As crianças são expostas a barulho, poeira e luzes que certamente têm reflexos sobre o desenvolvimento.” Elas estudam de maneira dispersiva, lendo e fazendo pesquisas ao mesmo tempo que ouvem música e vêem TV — o que pode não ser condenável, pois são capazes de aprender dessa maneira.

O Estado de S. Paulo, 11 jan. 2001.

- a) Que efeitos pode causar a cultura dos *shoppings* na vida das crianças, segundo seu ponto de vista?

Resposta pessoal.

- b) Por que a frequência aos *shoppings* coloca em risco a convivência na escola e em casa? *As crianças criam um mundo particular, afastando-se da família e dos amigos, desaparecendo o diálogo e a convivência tão necessários.*

- c) Que sintomas já se notam hoje em relação às crianças habituadas à vida dos grandes *shoppings*? *Elas não conhecem nada além daquilo que existe nos shoppings.*

- d) Você concorda com a afirmação de que o mundo hoje “segrega as pessoas em condomínios e escolas de elite”? Esclareça sua resposta.

Resposta pessoal.

- e) Qual é a sua opinião sobre o novo conceito de lazer para as famílias modernas apresentado no texto?

Resposta pessoal.

- f) Você também é adepto(a) de estudar com o som e/ou a TV ligados? Por quê?

Resposta pessoal.

- g) Releia esta frase:

“Psicóloga **recomenda** uso das tecnologias”.

Empregue o verbo destacado em frases, nos três tempos derivados do pretérito: perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito.

recomendei, recomendava, recomendara

- h) Explique o sentido que cada tempo do pretérito (passado) apresenta nas frases criadas por você. *Pretérito perfeito: ação concluída; pretérito imperfeito: ação inacabada; pretérito mais-que-perfeito: ação completamente acabada anterior a uma outra ação concluída no passado.*

- i) O Presente do Indicativo pode expressar uma ação habitual ou freqüente, como nesta frase do texto: “Elas *estudam* de maneira dispersiva”. Crie uma frase com um verbo regular no Presente do Indicativo, exprimindo a idéia de ação habitual ou freqüente.

Eu me levanto às 7 horas e me deito às 11.

LEITURA SILENCIOSA

Sugestão: Antes da leitura da crônica pelos alunos, ler oralmente as informações sobre o autor, acrescentar outras (o volume 6 desta coleção inclui crônicas do autor e informações sobre ele que podem ser recordadas, caso esse volume tenha sido utilizado pelos alunos — particularmente na unidade 2 do volume 6, toda a página 91 é dedicada a Rubem Braga). Enfatizar a informação de que as crônicas do autor foram publicadas inicialmente em jornais e revistas, a fim de chamar a atenção para essa característica do gênero *crônica*. Levar os alunos a identificar livros do autor nas Sugestões de Leitura, no fim da unidade, p. 122-123.

leitura silenciosa



OS JORNAIS

Rubem Braga



REPRODUÇÃO/AE

Rubem Braga (1913-1990) é considerado um dos maiores cronistas brasileiros. Suas crônicas, publicadas inicialmente em jornais e revistas, estão reunidas em quase 20 livros.

Meu amigo lança fora, alegremente, o jornal que está lendo e diz:

— Chega! Houve um desastre de trem na França, um acidente de mina na Inglaterra, um surto de peste na Índia. Você acredita nisso que os jornais dizem? Será o mundo assim, uma bola confusa, onde acontecem unicamente desastres e desgraças? Não! Os jornais é que falsificam a imagem do mundo. Veja por exemplo aqui: em um subúrbio, um sapateiro matou a mulher que o traía. Eu não afirmo que isso seja mentira. Mas acontece que o jornal escolhe os fatos que noticia. O jornal quer fatos que sejam notícias, que tenham conteúdo jornalístico. Vejamos a história desse crime. “Durante os três primeiros anos o casal viveu imensamente feliz...” Você sabia disso? O jornal nunca publica uma nota assim:

“Anteontem, cerca de 21 horas, na rua Arlinda, no Méier, o sapateiro Augusto Ramos, de 28 anos, casado com a senhora Deolinda Brito Ramos, de 23 anos de idade, aproveitou-se de um momento em que sua consorte erguia os braços para segurar uma lâmpada para abraçá-la alegremente, dando-lhe beijos na garganta e na face, culminando em um beijo na orelha esquerda. Em vista disso, a senhora em questão voltou-se para o seu marido, beijando-o longamente na boca e murmurando as seguintes palavras: ‘Meu amor’, ao que ele retorquiu: ‘Deolinda.’ Na manhã seguinte, Augusto Ramos foi visto saindo de sua residência às 7:45 da manhã, isto é, dez minutos mais tarde do que o habitual, pois se demorou, a pedido de sua esposa, para consertar a gaiola de um canário-da-terra de propriedade do casal.”

A impressão que a gente tem, lendo os jornais — continuou meu amigo — é que “lar” é um local destinado principalmente à prática de “uxoricídio”.



Se você não conhece esta palavra, consulte a atividade de Vocabulário, adiante.

E dos bares, nem se fala. Imagine isto:

“Ontem, cerca de 10 horas da noite, o indivíduo Ananias Fonseca, de 28 anos, pedreiro, residente à rua Chiquinha, sem número, no Encantado, entrou no bar ‘Flor Mineira’, à rua Cruzeiro, 524, em companhia de seu colega Pedro Amâncio de Araújo, residente no mesmo endereço. Ambos entregaram-se a fartas libações alcoólicas e

já se dispunham a deixar o botequim quando apareceu Joca de tal, de residência ignorada, antigo conhecido dos dois pedreiros, e que também estava visivelmente alcoolizado. Dirigindo-se aos dois amigos, Joca manifestou desejo de sentar-se à sua mesa, no que foi atendido. Passou então a pedir rodadas de conhaque, sendo servido pelo empregado do botequim, Joaquim Nunes. Depois de várias rodadas, Joca declarou que pagaria toda a despesa. Ananias e Pedro protestaram, alegando que eles já estavam na mesa antes. Joca, entretanto, insistiu, seguindo-se uma disputa entre os três homens, que terminou com a intervenção do referido empregado, que aceitou a nota que Joca lhe estendia. No momento em que trouxe o troco, o garçom recebeu uma boa gorjeta, pelo que ficou contentíssimo, o mesmo acontecendo aos três amigos que se retiraram do bar alegremente, cantarolando sambas. Reina a maior paz no subúrbio do Encantado, e a noite foi bastante fresca, tendo dona Maria, sogra do comerciário Adalberto Ferreira, residente à rua Benedito, 14, senhora que sempre foi muito friorenta, chegado a puxar o cobertor, tendo depois sonhado que seu netinho lhe oferecia um pedaço de goiabada.”

E meu amigo:

— Se um repórter redigir essas duas notas e levá-las a um secretário de redação, será chamado de louco. Porque os jornais noticiam tudo, tudo, menos uma coisa tão banal de que ninguém se lembra: a vida...

Pequena antologia do Braga. Rio de Janeiro:
Record, 1996, p. 109-111.

interpretação escrita



1. Observe: a crônica, quase toda ela, é constituída de falas de um *amigo*.

a. Identifique as únicas frases da crônica que **não são** falas do *amigo*.

b. Dê sua opinião:

- O **autor** (o cronista) assume o papel de **narrador** para contar o ponto de vista que um amigo (que existe *mesmo*) tem a respeito das notícias que os jornais publicam?

Ou:

- O autor cria um **personagem** — o *amigo* — para, por meio dele, expressar seu ponto de vista pessoal a respeito das notícias que os jornais publicam?

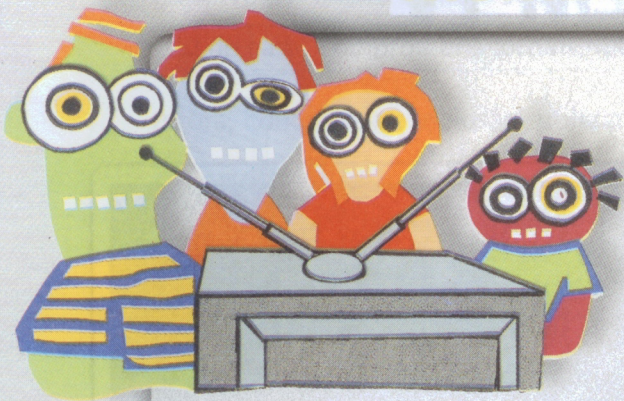
INTERPRETAÇÃO ESCRITA

1. O objetivo da questão é retomar a distinção entre **autor**, **narrador** e **personagem**, objeto de atividade na unidade anterior (ver p. 21), e introduzir o conceito de **ponto de vista**.

a. A primeira: *Meu amigo lança fora ...* e, no final: *E meu amigo:*

b. A expectativa é que o aluno escolha a segunda opção, mas a primeira pode ser aceita, se adequadamente justificada.

MOMENTO DO TEXTO



Alguns hábitos estão arraigados em nosso cotidiano de tal maneira que nem sempre paramos para reavaliá-los. O artigo jornalístico a seguir trata de um desses hábitos e nos faz um alerta.

MÉDICOS ADVERTEM: TV FAZ MAL

Comidas tipo “fast-food”, bebidas alcoólicas e tabaco fazem parte daquilo que se convencionou chamar “vida moderna”. A televisão também entra nesse rol e, assim como vários nutricionistas condenam a “junk food”, oncologistas alertam sobre os malefícios do fumo, e estudos mostram que a ingestão de álcool pode ser tão danosa quanto o uso de drogas pesadas, o simples ato de ver TV agora é atacado por entidades que sentenciam categoricamente: assistir à televisão faz mal à saúde.

Nos Estados Unidos, várias organizações não-governamentais pregam o fim da TV ou pelo menos estimulam uma redução no número de horas vistas. A questão não é nova. Em 1977, Jerry Mander, um publicitário de San Francisco, lançou um livro chamado “Quatro Argumentos para a Eliminação da TV”, e, há anos, a TV-Free America promove a Turnoff Week (Semana da TV Desligada). Em abril de 1998, o movimento teve 4 milhões de adesões.

As pessoas que assistem a muita TV estão sendo tratadas como verdadeiros viciados. Segundo Robert Kubey, psicólogo da Universidade de Rutgers (EUA), os viciados em TV apresentam em geral seis sintomas de dependência, quando apenas quatro já seriam suficientes para um diagnóstico de vício se o assunto fosse substâncias tóxicas. Eles usam a TV como sedativo, assistem a tudo indiscriminadamente, perdem o controle das coisas enquanto vêem TV, ficam bravos consigo mesmos por terem visto muita TV, não conseguem parar de ver TV e ficam infelizes quando não estão diante de um televisor.

John Nelson, da Associação Médica dos EUA, acrescenta que a televisão é responsável também por um aumento da violência na sociedade norte-americana. Ele fez um levantamento com especialistas e descobriu que 2.888 de 3.000 estudos comprovam que a violência na TV é um fator determinante no modo de vida do país e na escalada da criminalidade.





Uma criança vê na TV em média 8.000 assassinatos antes de completar o primário. Aos 18 anos, já assistiu a cerca de 200 mil atos de violência pela TV, em média.

Mas a banalização da violência e a dependência não são os únicos males. A TV é acusada de inibir a criatividade, reduzir a capacidade de concentração do telespectador e ainda causar obesidade em crianças.

Uma pesquisa do National Health and Nutrition Examination, feita em 1995, revelou que 11% das crianças entre 6 e 17 anos estão acima do peso devido à baixa atividade física e a uma dieta hipercalórica. Nos anos 60, apenas 5% das crianças dessa faixa etária tinham problemas de obesidade.

Ainda segundo essa mesma pesquisa, essas crianças assistem em média a 22 horas de TV por semana e, na sessão matinal de desenhos animados dos sábados, são “metralhadas” com uma média de 200 anúncios de “junk food” exibidos em apenas quatro horas de programação.

Mas não são só as crianças que têm problemas de peso por causa da TV. Há um número enorme de mulheres adultas que manifesta bulimia ou anorexia por influência do padrão de beleza das artistas da TV, que são, segundo o estudo, 23% mais magras do que a média da população feminina dos EUA.

Para completar, ainda há mais um estudo que conclui que a TV faz mal à democracia. Segundo Roger Putnam, da Universidade de Harvard, as gerações que cresceram a partir dos anos 50 sabem menos sobre política e participam menos de atividades sociais e comunitárias. O trabalho aponta uma única responsável por essa “erosão do capital social” dos EUA: a televisão.

Mesmo sabendo de tudo isso, ainda assim temos de admitir que é muito difícil parar de ver TV. O mais indicado, talvez, seja fazer como se recomenda nos anúncios de bebidas alcoólicas, ou seja, “consumir com moderação”. Saúde!

Francisco Martins da Costa. In: *TVFolha/Folha de S. Paulo*, 03/01/1999.



Reportagem e notícia

Notícia é o texto em que o(a) jornalista relata de forma breve e impessoal fatos ou acontecimentos que são de interesse do público.

Nesta unidade você leu uma reportagem sobre o garoto Alexandre e estudou as características principais desse tipo de texto. Agora, analisará outro exemplo de texto jornalístico: a notícia.

Leia uma notícia de jornal em que é também relatado um salvamento bem peculiar.

Vira-lata salva garotos de ataque de pit bull

Dois irmãos, de 4 e 10 anos, foram mordidos por cão feroz em frente da casa da avó

ANDREIA MAIA

A coragem e a ferocidade da cadela vira-lata Catita salvaram a vida dos irmãos Lucas Tavares Martins, de 4 anos, e Leandro, de 10 anos. Os dois foram atacados pelo cão Holls, da raça pit bull, quando brincavam em frente da porta da casa da avó, no bairro Parque Operário, no município de Campos, no norte fluminense.

Lucas teve o lado esquerdo do rosto mutilado e Leandro sofreu ferimentos em diversas partes do corpo. A cadela enfrentou o pit bull e impediu que ele continuasse a atacar os garotos.

O caso ocorreu anteontem. Os meninos ficaram internados até ontem no Hospital São João, onde foram operados para reconstituição das áreas feridas pelo cachorro. Eles receberam alta pela manhã e seguiram para casa.

As crianças vão ficar em observação por 30 dias. De acordo com a direção do hospital, os irmãos deverão retornar, no prazo de 15 dias, para fazer novos exames e avaliar a cicatrização das cirurgias.

Descuido - O pit bull atacou Lucas e Leandro, após aproveitar um descuido de seu dono, o estudante de Direito

Rodrigo Vieira de Vasconcelos, de 23 anos. O feroz Holls atravessou o portão de casa e fugiu para a rua, indo em direção aos dois garotos, que brincavam na calçada em frente da casa da avó, Urânia Martins.

O pit bull é famoso pela violência de seus ataques. Sua criação foi proibida na Inglaterra.

Segundo testemunhas, o cão avançou, primeiro, em Leandro e depois atacou Lucas. As crianças começaram a gritar e a pedir socorro.

Em casa e amamentando seus cinco filhotes, a vira-

lata, que é da avó das crianças, ouviu o choro e saiu em defesa dos meninos. Ela avançou em direção a Holls, que, depois de muita briga, fugiu.

A cadela também ficou ferida. Teve metade da orelha esquerda arrancada e precisou ser levada ao veterinário. Depois de examinada, a valente vira-lata foi liberada e passa bem.

O caso foi registrado na 134ª Delegacia Policial (Campos) e o dono do pit bull será ouvido. Apesar do caso, o cão não foi encaminhado a nenhuma instituição e continua com seu dono.



Gratidão - Lucas e a avó, Urânia, fazem carinho em Catita, a cadela heroína.

A notícia também possui os elementos que compõem o **lide**, ou seja, o fato, os participantes, o lugar e o tempo do acontecimento, além da explicação de como e por que o fato ocorreu.

Identifique na notícia da página anterior os elementos acima que forem possíveis de encontrar. Explicar aos alunos que nem todas as notícias possuem o lide completo. Ver resposta nas Orientações ao Professor.

Traga de casa outras notícias e reportagens. Em conjunto com os colegas de sala, comparem esses dois tipos de textos jornalísticos e tentem chegar a uma conclusão sobre o que os diferencia.

Os alunos deverão perceber, entre outras características, que as reportagens narram os fatos com mais detalhes ao passo que a notícia costuma ser mais breve. Uma outra característica diz respeito à impessoalidade na notícia e à opinião pessoal do jornalista na reportagem.



VOCÊ É O AUTOR

Nesta produção de texto você receberá uma missão: transformar-se em um jornalista. Reúna-se com dois colegas, conversem sobre fatos e acontecimentos ocorridos recentemente e que despertaram o interesse de muitas pessoas. Depois, escolham uma das alternativas sugeridas e elaborem um texto jornalístico.

1ª opção - A equipe escreverá uma notícia, baseando-se em um fato ocorrido na sala de aula, na escola ou na cidade em que mora.

O grupo deve fazer um plano de trabalho, dividindo as tarefas, de modo que todos os integrantes colaborem desde a busca de informações à redação final da notícia.

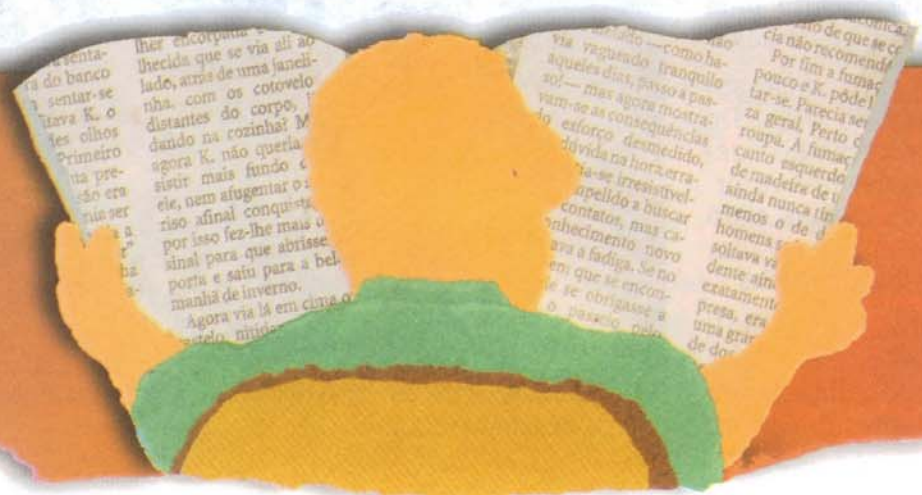
Procure não fugir do assunto escolhido e criem um título convidativo à leitura do texto.

2ª opção - A equipe produzirá uma reportagem, tratando de um acontecimento ocorrido recentemente e que tenha tido grande repercussão.

Para a preparação do trabalho, é recomendável que o grupo faça um planejamento.

Sugestões de procedimentos:

- Determinar bem o acontecimento a ser abordado.
- Fazer um minucioso levantamento de informações sobre esse acontecimento. Para isso, a equipe pode pesquisar em livros, jornais e revistas, obter informações através de televisão e rádio, entrevistar pessoas capacitadas para falar sobre o assunto, entre outras possibilidades.
- Selecionar e organizar os dados mais importantes do material coletado.
- Redigir a reportagem, mantendo-se dentro do assunto escolhido.
- Se possível, acrescentar fotos ao texto para torná-lo mais atraente.



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)