

ISMAR INÁCIO DOS SANTOS FILHO

**A DIALOGIA ENTRE A REVISTA *NOVA ESCOLA* E O
PROFESSOR-LEITOR: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO
DOCENTE**

**Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Instituto de Linguagens - IL
Cuiabá
2007**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ISMAR INÁCIO DOS SANTOS FILHO

**A DIALOGIA ENTRE A REVISTA *NOVA ESCOLA* E O
PROFESSOR-LEITOR: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Área de concentração: Estudos Lingüísticos

Orientadora: Prof^a Dra. Simone de Jesus Padilha

**Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Instituto de Linguagens - IL
Cuiabá
2007**

FICHA CATALOGRÁFICA

S237d Santos Filho, Ismar Inácio dos
A dialogia entre a Revista Nova Escola e o professor-leitor: implicações para o trabalho docente / Ismar Inácio dos Santos Filho. – 2007.
xiii, 178p. : il. ; color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Área de concentração: Estudos Lingüísticos, 2007.
“Orientação: Profª Drª Simone de Jesus Padilha”.

CDU – 81'42

Índice para Catálogo Sistemático

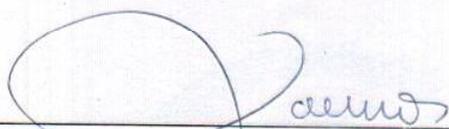
1. Análise do discurso
2. Professor – Leitura – Periódico
3. Literatura – Produção de texto
4. Discurso – Gêneros
5. Periódicos – Leitura
6. Periódicos – Produção de texto
7. Produção de texto

MeEL

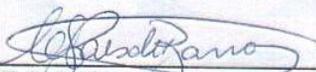
mestrado em estudos de linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS

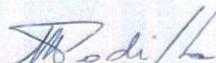
COORDENAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGEM - MESTRADO – MeEL
DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM



Profª Drª Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes
Examinadora Externa (UNIFAP)



Profª Drª Claudia Graziano Paes de Barros
Examinadora Interna (UFMT)



Profª Drª Simone de Jesus Padilha
Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 17 de setembro de 2007.

Aos alunos da Unemat (meus ex-alunos da disciplina *Produção de Texto e Leitura*, nos cursos de Agronomia, Biologia, História e Computação e das disciplinas *Estágio Supervisionado e Monografia I*, no curso de Letras, no período de 2004/01 a 2006/01), cujos encontros foram fundamentais para que eu me dedicasse aos estudos em linguagem.

Aos meus amigos e amigas - verdadeiros companheiros - Hálassi, Edvania, Cris Regis, Mônica, Ivênio e André, os quais me ajudaram na superação dos momentos de maior ansiedade na elaboração deste trabalho, bem como pelo apoio e pelas transformações que juntos operamos nesse tempo.

Ao meu pai e à minha mãe, pois devo a eles muito do que sou e posso fazer.

À Professora Inês, minha alfabetizadora e primeira responsável por eu ter chegado até aqui, pois foi com ela que minha curiosidade na linguagem escrita foi inicialmente aguçada e porque até hoje ela é, de fato, a minha professora: aquela que existe em minhas memórias como a referência de docência.

À Silvânia, sempre amiga e conselheira de todas as horas.

A todos os meus colegas da turma do MeEL de 2006 – especialmente à Ana Cecília, Eva, Cris e ao Gibran – cujas conversas foram de fundamental importância para o desenvolvimento dessa pesquisa, além do prazer da companhia.

À FAPEMAT pelo indispensável apoio financeiro.

Aos professores do MeEL com quem tive aula: Maria Rosa, Simone Padilha, Claudia Barros, Baronas, Maria Inês, Ana Antonia, Juan, Alice e Wanderley Geraldi.

Aos colegas Cristiana, Sanches, Maribel e Brandão, que tiveram contribuição fundamental na concretização desse estudo, bem como pelas discussões no decorrer da pesquisa.

Meu agradecimento especial à minha irmã Cristina por seus créditos de confiança em meu potencial e por sempre, quando necessário, sustentar a “barra financeira”.

Aos colegas alagoanos Bilzinho, Regivan, Van do Careca, Alex Brown, Maciel, André Batoré, Gil (Thaís?), Fernando, Carla, Suelem e Jedja, pela tolerância com minhas leituras (livros, artigos, fichamentos, etc.) nos momentos das cervejadas e banhos nos fins de semana, nos nossos encontros nas casas de praia.

Ao grande amigo Márcio Mendonça, por entender as ausências.

Bakhtin entende que os momentos concludentes, uma vez conscientizados pelo próprio homem, inserem-se na cadeia da sua consciência, tornando-se autodefinições passageiras e perdendo sua força concludente. As palavras concludentes estariam fora do todo dialógico, coisificaram e humilhariam o ser humano enquanto indivíduo, razão por que se faz necessário escutá-lo, deixá-lo falar, provocá-lo socraticamente para que externe em discurso e como discurso a sua visão de mundo.

Paulo Bezerra

RESUMO

SANTOS FILHO, I.I. A dialogia entre a revista *Nova Escola* e o professor-leitor: implicações para o trabalho docente.

Esta dissertação toma como objeto empírico de estudo a revista *Nova Escola* e, nesta, a dialogia entre esse *media* e o professor-leitor. Os objetivos são indicar e compreender essa dialogia e as possíveis implicações desta para as ações docentes, isto é, a atuação do referido periódico na construção do sujeito professor de língua portuguesa. A metodologia de estudo é de cunho qualitativo (na coleta e na análise dos dados) e tem base na teoria enunciativo-discursiva do Círculo Bakhtiniano, que compreende o homem com um ser sócio-histórico constituído nas relações com o seu outro, através da mediação pela linguagem. Por esse aspecto, abordamos as reportagens por seu caráter social de signo e nos afastamos da postura contemplativa do “objeto” de estudo, pois o entendemos como “objeto falante” (Bakhtin (1926, 1929a/2004, 1929b/2005, 1934-35/1993, 1952-53/1979, 1952-53/2003), Amorim (1997, 2002, 2004 e 2006), Freitas (2002 e 2006)). Nesse propósito, e por esta percepção, pretendeu-se uma relação dialógica entre o pesquisador e seu “objeto” de estudo, na qual o pesquisador no papel social de pesquisador iniciante realiza suas análises a partir deste lugar sócio-histórico e se permite ouvir a voz da revista *Nova Escola* através de suas publicações. Por esse percurso e postura, buscou-se a compreensão (contrapalavra) e não a identificação (reconhecimento de sinais), bakhtinianamente falando. Pelas análises, uma das principais constatações é a de que, possivelmente, os discursos e os sentidos propostos por esse periódico forjam no educador-leitor uma consciência monológica.

Palavras-chave: Discurso - Leitura/produção de textos - Subjetividade

ABSTRACT

SANTOS FILHO, I.I. The dialogic between the magazine “Nova Escola” and the teacher-reader: implications for the educational work.

This dissertation takes as empiric object of study the magazine “Nova Escola” and, in this, the dialogic among that measured and the teacher-reader. The objectives are to indicate and to understand that dialogic and the possible implications of this for the educational actions, that is, your performance in the subject's teacher of Portuguese language construction. The study methodology is of qualitative stamp (in the collection and in the analysis of the data), and he/she has base in Circle Bakhtinian's enunciative - discursive theory, that understands the man with a partner-historical constituted in the relationships with his other one, through the mediation for the language. For that aspect, we approached the reports for its social character of sign and we stood back of the posture contemplative of the “study object”, because we understood it as “object speaker” (Bakhtin (1926, 1929a/2004, 1929b/2005, 1934-35/1993, 1952-53/1979, 1952-53/2003), Amorim (1997, 2002, 2004 and 2006), Freitas (2002 and 2006)). In that purpose, and for this perception, a relationship dialogical was intended between the researcher and his “study object”, in it, the researcher, in the social paper of researcher beginner, accomplishes his analyses starting from this partner-historical place and, he allows to hear the voice of the magazine “Nova Escola” through its publications. For that course and posture, the understanding was looked for (contra-word) and not the identification (recognition of signs), bakhtinianly speaking. For the analyses, one of the main verifications is the, possibly, the speeches and the senses proposed by that newspaper they forge in the educator-reader a monological conscience.

Keywords: Speech - Reading/production of texts - Subjectivity

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Representação do processo de configuração de um “texto”	10
Figura 02	Esquema representativo das esferas/campos sociais	22
Figura 03	Exemplos de gêneros discursivos híbrido e intercalado	27
Figura 04	Esquema das práticas discursivas na esfera midiática	41
Figura 05	A divulgação científica em diferentes gêneros discursivos	53
Figura 06	Ilustração da circulação da <i>Nova Escola</i> por região	65
Figura 07	Editorial <i>Nova Escola</i> – edição 181	78
Figura 08	Cartas de leitores <i>Nova Escola</i> – edição 182	84
Figura 09	Gênero Receita de Aula publicado na <i>Nova Escola</i> em abril de 2005	93
Figura 10	Parte do gênero Receita de Aula	98
Figura 11	Propaganda Dove	104
Figura 12	Gênero Horóscopo	105
Figura 13	Gênero reportagem	106
Figura 14	Reportagem da edição 181 – destaque para os movimentos de enquadramento	120
Figura 15	Fotografia: foco no todo da cena	126
Figura 16	Fotografia: foco no todo da cena	127
Figura 17	Fotografia: foco em um ângulo da cena e inserção de sobreposições	128
Figura 18	Fotografia: trabalho gráfico	128
Figura 19	Fotografia: construção de cenário pós-foto (imagens, cores, textos)	129
Figura 20	Fotografia: construção de cenário pós-foto (imagens, cores, textos)	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Tabela do níveis de competência em leitura, proposto pela Prova Brasil	01
Quadro 02	Ilustração dos elementos constitutivos da comunicação real	31
Quadro 03	Gêneros discursivos publicados na edição 181 da <i>Nova Escola</i>	38
Quadro 04	Exposição dos estudos sobre divulgação científica	49
Quadro 05	Exposição dos estudos de Zamboni sobre divulgação científica	52
Quadro 06	Coerções sobre a esfera midiática	57
Quadro 07	Tabela demonstrativa do perfil do leitor de <i>Nova Escola</i>	64
Quadro 08	Tabela demonstrativa do número de circulação da <i>Nova Escola</i>	64
Quadro 09	Quadro demonstrativo das reportagens analisadas: ano e número	68
Quadro 10	As percepções do professor-leitor sobre a <i>Nova Escola</i>	87
Quadro 11	Tipos de seqüências e estatuto dialógico	100
Quadro 12	Ocorrência de tipologias textuais	102
Quadro 13	Movimentos de formulação textual do gênero reportagem	117
Quadro 14	Os “movimentos” de formulação textual na reportagem – aspectos da construção composicional	122
Quadro 15	Os “movimentos” de formulação textual na reportagem – aspectos da construção composicional	123
Quadro 16	Quadro demonstrativo das reportagens analisadas – foco temático	144
Quadro 17	Esferas participantes na construção do saber docente	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Leitores da <i>Nova Escola</i>	86
Gráfico 02	Lugares de inserção da revista <i>Nova Escola</i>	86

SUMÁRIO

Agradecimento	iii
Dedicatória	iv
Epígrafe	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Lista de figuras	viii
Lista de quadros	ix
Lista de gráficos	x
Introdução	01
PARTE I: TEORICAMENTE FALANDO: A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE CONSTITUTIVA DO HOMEM	06
1 O PROCESSO COMUNICATIVO – O TRABALHO DO “EU” COM E SOBRE A LINGUAGEM, EM DIREÇÃO AO “OUTRO”.....	07
1.1. Os estudos enunciativo-discursivos – a responsabilidade....	08
1.2. A metalingüística	09
1.3. Compreendendo o conceito de enunciado.....	14
1.4. Multimodalidade.....	18
1.5. Enunciado e esferas/campos sociais.....	19
1.6. Os gêneros do discurso.....	22
1.6.1. Os gêneros do discurso – os processos de reacentuação.	25
1.6.2. Os gêneros do discurso – elementos constituintes.....	29
1.7. Resumindo a teoria – O enunciado e o processo dialógico...	30
2 NA ESFERA MIDIÁTICA – A COMUNICAÇÃO VIVA E, POR ISSO, IDEOLÓGICA.....	33

2.1. Panorama sócio-histórico da esfera midiática.....	34
2.1.1. A revista impressa – algumas considerações.....	36
2.2. O processo de globalização e as pressões sobre a esfera midiática.....	39
2.3. Mídiosfera e o agendamento da informação.....	43
2.4. Informação midiática e estrutura composicional.....	45
2.5. Divulgação Científica – um subsistema na esfera midiática .	48
2.5.1. Diferentes olhares sobre a divulgação científica.....	49
2.5.2. Divulgação científica: objetivos e funções.....	54
2.6. Concluindo o capítulo.....	57
PARTE II: METODOLOGIA DE PESQUISA.....	60
3 O DIÁLOGO COM A <i>NOVA ESCOLA</i> - O CAMINHO DE PESQUISA.....	61
3.1. Objeto empírico de pesquisa.....	64
3.2. Metodologia de coleta de dados.....	66
3.3. Metodologia de análises dos dados.....	69
PARTE III: <i>NOVA ESCOLA</i> : O DISCURSO SOBRE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	72
4 <i>NOVA ESCOLA</i> : CONTEXTUALIZAÇÃO, ETHOS, AUTORIA E INTERLOCUTORES PRESUMIDOS.....	73
4.1. <i>Nova Escola</i> : contextualização, ethos, autoria e interlocutores presumidos.....	74
4.2. Receita de Aula e o professor-leitor presumido pela <i>Nova Escola</i> : possíveis implicações para a leitura em sala de aula	91
5 <i>NOVA ESCOLA</i> : O DISCURSO SOBRE LEITURA E PRODUÇÃO DE	

TEXTOS – ANALISANDO AS REPORTAGENS.....	113
5.1. O gênero reportagem – algumas considerações.....	115
5.2. Analisando as reportagens.....	118
5.2.1. Análise das reportagens – a construção composicional.....	120
5.2.1.1. Algumas considerações sobre o movimento de enquadramento: micro-movimentos.....	124
a) “Foto de imprensa”.....	124
a) 1. O uso da fotografia nas reportagens (1997-2007).....	125
b) Título e lead.....	130
c) Divisão em tópicos.....	130
d) Box.....	131
e) Propaganda.....	131
5.2.2. Análise das reportagens – o estilo.....	132
5.2.3. Reportagens – responsabilidade e foco temático	141
5.2.3.1. Caráter de responsabilidade.....	141
5.2.3.2. O foco temático.....	144
5.3. A guisa de conclusão – as reportagens e os sentidos pretendidos	146
PARTE IV: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	148
Conclusão.....	149
Referências bibliográficas.....	165
Anexos.....	157

INTRODUÇÃO

De acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – referentes às avaliações realizadas em 1995, 2001, 2003 e 2005 – somos sabedores de que no ensino fundamental (avaliação desenvolvida nas 4ª e 8ª séries) a média de qualidade em proficiência em leitura está abaixo do mínimo satisfatório. Isto se evidencia porque, na última avaliação Prova Brasil, em 2005, o desempenho médio dos alunos da 4ª série foi de 172,9 e os alunos da 8ª, da mesma etapa de ensino, obtiveram 222,6, que corresponde a níveis elementares em leitura (no quadro abaixo). A partir da divulgação desses dados, as competências leitora e escritora dos alunos entram na berlinda, isto é, tornam-se preocupação, principalmente para aqueles que estão em contato direto com essa realidade: o professor do ensino fundamental, bem como para aqueles que estão atuando na formação desses professores, principalmente os formadores de professores de língua portuguesa. Segue o quadro com os níveis de competência em leitura, propostos pela Prova Brasil.

Nota	Competências em Língua Portuguesa
Até 125	Lê textos curtos, como contos infantis e gibis; localiza informações explícitas e deduz as implícitas; reconhece o personagem principal, os elementos não verbais e a finalidade de um texto; e domina a linguagem coloquial.
Até 150	Localiza informações explícitas em textos narrativos, poéticos, informativos e em anúncio de classificados; deduz informações e identifica o perfil de determinada personagem; e interpreta elementos gráficos em gibis e poemas.
Até 175 4ª série neste nível	Entende narrativas mais complexas e incorpora novos tipos de texto como matérias de jornal, verbetes de enciclopédia, poemas longos e prosa poética. Identifica o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação, efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual, as marcas lingüísticas que diferenciam estilo de linguagem em textos de gêneros distintos.
Até 200	Reconhece algumas figuras de linguagem, como uma metáfora; identifica o desfecho de um conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema; e estabelece relação entre textos verbais e não verbais de diferentes gêneros.
Até 225 8ª série neste nível	É capaz de distinguir o sentido metafórico e o literal de uma expressão; compreende o sentido de textos longos com temáticas e vocabulário complexos e localiza informações em texto instrucional, narrativo, argumentativo e poético.
Até 250	Demonstra capacidade de síntese; identifica a finalidade de uma fábula, de uma anedota e de uma história em quadrinhos; consegue distinguir os efeitos mais sutis de humor em um texto irônico.
Até 275	Em textos longos, com tema e vocabulário complexos, identifica relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos; diferencia a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação.
Até 300	Reconhece as marcas lingüísticas que identificam o locutor e o interlocutor no texto, caracterizadas por expressões idiomáticas.
Até 325 e 350	Esses níveis envolvem somente conteúdos de 8ª série.

Quadro 01: Níveis de competência em leitura, propostos pela Prova Brasil – fonte MEC/INEP.

Assim, conhecedores dessa realidade, pelos dados do INEP (2006) e pela escuta das narrativas de professores em cursos de formação continuada e nos bancos universitários, resolvemos pensar a relação entre a revista *Nova Escola* e o

professor-leitor, almejando entender qual o trabalho de formação que vem se desenvolvendo frente a essa realidade, pois sabemos que esse *media* é familiar ao professor brasileiro e que atua como estratégia de formação docente no Brasil desde 1986, tendo completado 21 anos de contato com esse professor, em março de 2007. Sabemos também que essa revista é distribuída de forma gratuita a um número significativo de escolas, através de uma parceria do Grupo Abril com o Ministério da Educação e Cultura.

Partindo dessa realidade, este estudo toma como ponto forte a idéia de Silverstone (2002: 24), quando diz que a mídia “(...) oferece estruturas para o dia, pontos de referência, pontos de parada, pontos para olhar de relance e para a contemplação, ponto de engajamento e oportunidades de desengajamento (...)”. Assim, começamos a indagar como a revista *Nova Escola* orienta as experiências cotidianas de seu *leitor-professor*. Logo, fizemos um recorte e tomamos como objeto de estudos uma *cadeia da comunicação discursiva*, no conjunto de gêneros, sobre o ensino de leitura e produção de textos. Por isso, pontuamos os seguintes questionamentos:

- **Que relação dialógica é estabelecida entre a revista *Nova Escola* e seu interlocutor (o professor-leitor) através da cadeia discursiva gerada pelos gêneros discursivos reportagem, receita de aula, carta do leitor, carta ao leitor e auto-apresentação?**
- **Quais as implicações dessa interação para o trabalho docente?**

Ainda sobre a pergunta de pesquisa com relação à dialogia entre a revista e o professor-leitor, estabelecida por uma cadeia discursiva sobre o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos, quando falamos da possibilidade de *implicações* nas ações docentes é porque “desconfiamos” que o homem não está pronto e acabado, mas que se constitui nas relações com os outros e que, sendo assim, é possível que o discurso dessa revista imprima suas marcas no discurso do professor e em sua prática pedagógica. Por esse motivo, os estudos

do Círculo Bakhtiniano¹ entram em nossa pesquisa como fundamentos teóricos, visto que Bakhtin acredita que a consciência do “eu” é um fato socioideológico, pois as palavras exteriores tornam-se discurso interior. Ou seja, para ele, a subjetividade é forjada na relação entre os homens, quando o discurso interindividual torna-se intraindividual, através de um processo de luta por sentidos. Logo, esses estudos nos ajudam melhor e com mais propriedade a refletir a questão levantada. Esta discussão se apresenta na *Parte I*, no capítulo I, intitulado “O processo comunicativo – o trabalho do “eu” *com e sobre* a linguagem, em direção ao “outro”.

Os estudos bakhtinianos postulam que as atividades entre os homens acontecem em *esferas sociais*². Desta forma, levando em consideração o objeto de estudo, buscamos compreender a esfera midiática e as pressões que esta sofre e exerce sobre as práticas discursivas: as forças centrípetas e centrífugas. Em decorrência, apresentamos essa reflexão no texto intitulado “Na esfera midiática – a comunicação viva e, por isso, ideológica”, o capítulo II. Neste, os estudos complementam-se com pesquisas da área de Comunicação, e com destaque à divulgação científica, aqui entendida como um subsistema da midiosfera.

Para realizar esta “investigação”, fez-se necessário um afinamento dos aspectos que envolvem o problema apresentado, tais como o planejamento de todo o processo/percurso do estudo, do arcabouço teórico à coleta de dados, entremeando a metodologia de análise. Esta descrição se encontra na *Parte II* deste trabalho, bem como a justificativa das “escolhas”, sob o título “O diálogo com a *Nova Escola* – o caminho de pesquisa”.

No decorrer da pesquisa, com base nos estudos bakhtinianos, compreendemos que os *gêneros discursivos*³, que estávamos analisando, são elos de uma cadeia discursiva e que nenhum gênero basta a si mesmo. Ao contrário, para “vermos” um gênero discursivo é necessário olhar para a relação que ele estabelece com outros

¹ Nas palavras de Flores (2005), o Círculo Bakhtiniano era um grupo multidisciplinar de intelectuais apaixonados por filosofia que se reunia regularmente, de 1919 a 1920, para debater idéias. Dentre eles, podem ser citados Bakhtin, Volochínov e Miedviédvie.

² Compreendemos, nas obras de Bakhtin, que esfera social é um modo discursivo específico de refletir e refratar a realidade. Não podemos associar à espaço físico de produção discursiva.

³ Para Bakhtin (1952-1953/1979/2003), gênero discursivo é um “tipo relativamente estável de enunciado”.

gêneros. A partir dessa proposição, realizamos a análise de alguns gêneros, tais como, a auto-apresentação, a carta ao leitor, a carta do leitor, a receita de aula e a apresentação-comentário. Essa análise possibilitou compreender o *ethos*⁴ e *autoria*⁵ da *Nova Escola* e também de seu leitor presumido, corroborando para o entendimento da dialogia entre essa revista e o professor-leitor e as possíveis implicações dessa relação na prática docente.

Continuando a pesquisa e de posse das conclusões da análise anterior, analisamos as reportagens sobre o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos. Nesta etapa do trabalho, tecemos algumas poucas considerações sobre o gênero reportagem e o estudamos em seus aspectos constituintes: estrutura composicional, estilo e tema. Assim, apresentamos a descrição e as considerações necessárias sobre a estrutura composicional das reportagens, publicadas no período de 1997 a 2007. Sobre este aspecto do gênero, damos destaque ao movimento de reformulação textual, ao enquadramento da informação e a sua multimodalidade. No último aspecto anteriormente elencado, damos relevo ao uso de fotografias pela revista. Posteriormente, analisamos as marcas lingüísticas das reportagens e o caráter de responsabilidade que estes textos apresentam, bem como o foco temático que esse gênero enfatiza ao longo dos anos. A análise dessa cadeia discursiva está na *Parte III*, nos capítulos IV e V, os quais estão sob o título de “*Nova Escola*: contextualização, *ethos*, autoria e interlocutores presumidos” e “*Nova Escola*: o discurso sobre leitura e produção de textos – analisando as reportagens”.

Nas considerações finais (*Parte IV*), comentamos os sentidos sobre leitura e produção de textos propostos por esse *media* e a recepção destes textos por seus interlocutores (o professor brasileiro), na tentativa de vislumbrar o nível de compreensão desse leitor presumido e, assim, aventar algumas hipóteses sobre as possíveis implicações do discurso dessa revista na autoformação docente e no planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica de leitura e produção de textos. Pelo exposto, consideramos que esta pesquisa se insere no bojo dos estudos sobre a formação docente e a prática de leitura, estudos necessários e que

⁴ De acordo com Maingueneau (2005), *ethos* é a auto-imagem de um “eu” projetada discursivamente.

⁵ Quando nos referimos à autoria, estamos falando, dentro dos pressupostos bakhtinianos, da posição valorativa sobre o objeto e o “outro” do discurso que o “eu” do discurso assume na interação.

peritem levantar alguns outros questionamentos referentes à realidade problemática da competência leitora e escritora dos alunos da educação básica.

PARTE I

**TEORICAMENTE FALANDO:
A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE CONSTITUTIVA DO
HOMEM**

**"Ora, a língua passa a integrar a vida
através de enunciados concretos (que
a realizam); é igualmente através de
enunciados concretos que a vida
entra na língua (...)"**

Bakhtin

Capítulo I

O PROCESSO COMUNICATIVO – O TRABALHO DO “EU” COM E SOBRE A LINGUAGEM, EM DIREÇÃO AO “OUTRO”

Este estudo tem os objetivos de destacar e compreender a dialogia entre a revista *Nova Escola* e o seu interlocutor (o professor-leitor) na cadeia discursiva gerada pelos gêneros reportagens, receita de aula, carta do leitor, carta ao leitor e auto-apresentação, bem como as possíveis implicações deste diálogo para o trabalho docente. O nosso propósito é o de aproximar-nos desta cadeia discursiva entendendo-a como um processo comunicativo em que há, prioritariamente, um trabalho do homem *com* e *sobre* a linguagem numa prática viva de comunicação com outro homem, conforme compreende o Círculo Bakhtiniano. Antes de tudo, faz-se necessário evidenciarmos que, nem sempre, os estudos em linguagem tomaram os fenômenos lingüísticos como processo comunicativo inserido numa cadeia discursiva.

Sobre as idéias bakhtinianas, podemos evidenciar que Bakhtin (1926, 1929a/2004 e 1929b/2005, 1934-35/1993, 1952-53/1979 e 1952-53/2003) considera a comunicação pela perspectiva do dialogismo. Para ele, constituímos-nos pela linguagem em atividades nas quais existe um “eu” que é um contestador potencial, visto que toda atividade languageira é um elo na cadeia de outras atividades de linguagem, e um “outro” que, ao contrário da concepção clássica, possui sempre uma contrapalavra, isto é, dá “respostas”. Assim, o que surge de uma ação comunicativa é uma *unidade real comunicativa*; um *enunciado concreto*, que se configura pela alternância dos sujeitos: posição do locutor e posição responsiva, promovendo um diálogo efetivo. Por esse prisma, só há um enunciado se existir uma totalidade acabada, pois, é esse acabamento que possibilita a responsabilidade. Para isso, faz-se necessário que o sujeito do discurso faça um tratamento exaustivo do tema, isto é, diga o que queria dizer, de acordo com suas intenções, que determinarão também as formas desse enunciado. Vale enfatizar que, seguindo esse trajeto teórico, o enunciado nasce em um determinado contexto; numa situação extraverbal que engendra o verbal.

1.1 Os estudos enunciativo-discursivos – a responsabilidade

De acordo com os estudos do Círculo Bakhtiniano, em Volochínov/Bakhtin (1929a/2004) sobre uma filosofia da linguagem, nos estudos em linguagem prevalecia o abstrato sobre o concreto. Ou seja, os estudos lingüísticos da época viam os fatos lingüísticos, ora de fora, isto é, do ponto de vista do “observador”; ora de dentro, do ponto de vista da pessoa que fala; expressão. Para esse círculo de estudiosos, o fenômeno lingüístico, na perspectiva do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato (denominações de Volochínov/Bakhtin, 1929a/2004), é encarado como monológico e isolado; pura abstração.

Segundo esse Círculo de estudos, a orientação primeira (o subjetivismo idealista) procura ver o fato lingüístico como um ato de fala de criação individual; fruto do psiquismo individual, isto é, encara o fato lingüístico como expressão de uma consciência individual e psicofisiológica, ou seja, expressão de caráter individual; fruto da consciência. Esse direcionamento dos estudos em linguagem está ancorado na psicologia interpretativa e na psicologia funcionalista.

Diferentemente, a segunda orientação, denominada de objetivismo abstrato, olha para o fato lingüístico por um ângulo de um sistema matemático, fecundo em solo cartesiano. Usando as palavras de Volochínov/Bakhtin (1929a/2004: 84), dizemos que essa perspectiva de estudos se interessa pela “(...) relação de *signo para signo* no interior de um sistema fechado, e não obstante aceito e integrado. Em outras palavras, nesta orientação só interessa a *lógica interna* do próprio sistema de signos (...)”. Nesta, o fato lingüístico é apenas encarado por um aspecto, o do código: a língua, na visão saussureana. Para Saussure, representante dessa orientação, a tese fundamental é a de que a linguagem é complexa e multiforme, não passível de estudos, a fala é individual e apenas a língua, que de acordo com o círculo de estudiosos bakhtinianos é encarada como um sistema acabado, serve aos propósitos dos estudos sistemáticos, pois é social – na perspectiva de Durkheim, que para as idéias bakhtinianas é um campo de formas e normas no qual o indivíduo nele se insere de forma passiva.

Na visão de Volochínov/Bakhtin (1929a/2004), ao considerar os fenômenos lingüísticos sob o olhar dessas duas orientações (em oposição), os estudos em linguagem distanciam-se da prática viva da língua. Ou seja, são estudos a partir de abstrações e que não se aproximam da comunicação concreta, viva – nas relações sociais. Os estudos em linguagem embasados no subjetivismo idealista e no objetivismo abstrato também serviram e, ainda, servem aos propósitos de ensino de linguagem, pois, há nesse ensino uma desconsideração de que todo texto é uma prática concreta de comunicação, na qual há sempre uma relação de um “eu” com um “outro”, num processo de produção de sentidos.

1.2. A metalingüística

De acordo com as observações feitas pelo Círculo Bakhtiniano (acima expostas), a comunicação real e viva deixava de ser levada em consideração e o que se via era, por reflexão, pura abstração. Em decorrência disto, os estudos bakhtinianos propõem substituir a lingüística pela metalingüística:

(...) um estudo ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da lingüística. [Assim,] as relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala) são objetos da metalingüística (...). [grifos nossos] (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1929b/2005: 181-182)

A proposta da metalingüística ou, de acordo com Clark e Holquist (1998: 37), da *translingüística* almeja compreender a “fala”, a conversa cotidiana, ou melhor, os diversos “textos⁶” – orais e/ou escritos – como “produtos”/ processos das atividades do homem *com* e *sobre* a linguagem, nas relações com outros homens. Este trabalho, que institui o processo comunicativo, estabelece e é estabelecido por duas atividades perpendiculares: criação de relações laterais e relações internas⁷ e constitui, também, o próprio homem.

⁶ A palavra “texto” aparece neste trabalho entre aspas para chamar a atenção para o fato de que ela não faz referência ao texto na concepção clássica da lingüística textual, isto é, aos aspectos verbais, ao contrário, refere-se a todo e qualquer processo comunicativo. Da mesma forma, a palavra “fala”.

⁷ Ao falar em relações laterais e internas, o Círculo Bakhtiniano faz referência aos processos interacionais com o “outro” do discurso e com o discurso interior.

Dito isto, esclarecemos que a posição do Círculo Bakhtiniano não era de oposição às duas orientações de estudos em linguagem, ao contrário, de interação entre elas. Isto é, segundo esse Círculo, todo e qualquer “texto” é fruto da *vivência interior* em comunhão com a *vivência exterior*, que se configuram como uma região limítrofe (Volochínov/ Bakhtin, 1929a/2004). Na perspectiva bakhtiniana, todo e qualquer “texto” é um processo. Ou seja, o discurso que se desenvolve nas relações estabelecidas entre os indivíduos se integra ao organismo individual e se torna fala interior (potencial expressão), podendo, em seguida, exteriorizar-se: é “texto” que, novamente nas relações sociais, é seiva para a atividade mental, para sua exteriorização e para o estabelecimento de novas relações sociais.

Assim, é importante considerarmos que toda e qualquer *expressão semiótica* tem o psiquismo como uma instância obrigatória de passagem e que sem a exteriorização o discurso interior não existe. Em decorrência disto, entendemos que o discurso interior não está fechado em um organismo vivo, ao contrário, está subordinado às leis sócio-históricas – é forjado na relação do homem com o homem (discurso exterior). Entretanto, conforme Volochínov/Bakhtin (1929a/2004), ao falarmos que o discurso interior é forjado na relação entre os homens não afirmamos que basta colocarmos dois *Homo sapiens* em presença para que as “falas” (interiores e exteriores) sejam produzidas. Longe disso, é necessário que estes formem uma unidade social.

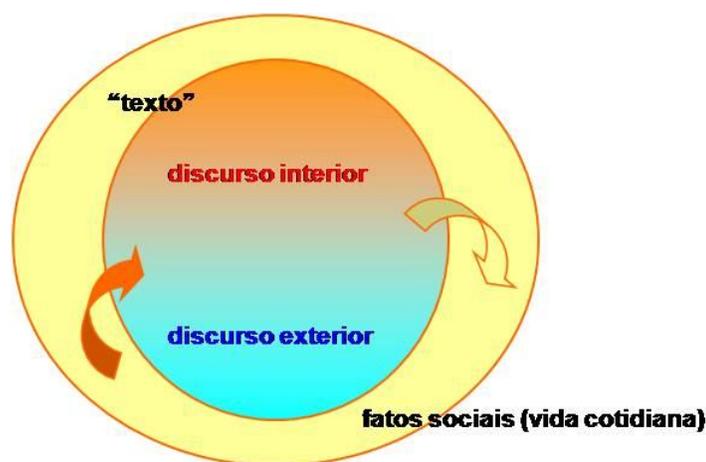


Figura 1 – Representação do processo de configuração de um “texto”.

O esquema acima exibido mostra-nos o processo de produção de um “texto”. Inicialmente, verificamos que o “texto” está imerso nos fatos sociais, nas relações entre os indivíduos. Vemos também que são essas relações que possibilitam o discurso interior e sua exteriorização e que a atividade mental e sua expressão são indissolúveis. Essas duas faces constituem o “texto”. Anteriormente, compreendemos que são as relações entre os homens que permitem as “produções textuais”. Sendo assim, o esquema acima ilustra os procedimentos num dado organismo, um “eu” em relação com um “outro”. Faz-se necessário destacarmos que, no esquema mostrado, é nítida a idéia de que,

(...) a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada [atividade do eu], enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica [atividade do outro] (...). (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1929a/2004: 66)

As relações entre os indivíduos acontecem sempre a partir dessa síntese dialética entre o psiquismo e a vida exterior. Entretanto, é oportuno sabermos que a linguagem é o meio que estabelece essas relações e, ao mesmo tempo, é constituída nestas relações. O que emerge dessas relações é uma representação do real, que remete a algo situado fora de si mesmo; algo que ultrapassa as suas próprias particularidades, simbolizando outra realidade. Logo, é um signo, constituindo, desta forma, “o universo dos signos”. Sendo assim, todo e qualquer “texto”, assim considerado, é um signo. Esta concepção de signo é diferente da concepção saussureana, para a qual o signo é um *signo lingüístico* apoiado “na noção de arbitrariedade da relação que une as suas partes constituintes: o **significante** e o **significado**” [grifos do autor], de acordo com Luchesi (2004:35). Dessa maneira, para analisar o fluxo discursivo que trata do ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos (na *Nova Escola*), necessitamos entender os textos que constituem essa cadeia discursiva na condição de signos na perspectiva bakhtiniana. Isto implica em considerar que eles estão significando/simbolizando o mundo e que, nesse processo de significar o mundo, a palavra é a unidade elementar da linguagem (Volochnikov /Bakhtin, 1929a/2004, Garcia, 2006).

Outro entendimento importante que serve de base para as análises é o fato de que, de acordo com os estudos bakhtinianos (1929a/2004: 32), “onde o signo se

encontra, encontra-se também o ideológico”: a palavra é ideológica. Miotello (2005) compreende, embasado em Bakhtin, que:

(...) a ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações sociais ininterruptas, em que a todo momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos. Se poderá então dizer: Mundo sempre Novo, que se dá na ressurreição plena de todos os sentidos. (MIOTELLO, 2005: 176)

Logo, ao falarmos em ideologia, estamos referindo-nos ao valor que o signo assume nas interações sociais e que o valor atribuído a ele decorre das intenções do seu produtor e dos seus interlocutores. Por conseqüência, a palavra tem fundamental importância na interação social e, assim, nas pesquisas em linguagem. Sabemos que o signo é a realização material da realidade. Entretanto, é oportuno considerarmos que todo signo, ao mesmo tempo em que reflete a realidade, a refrata. Ao mesmo tempo em que um signo espelha a realidade, ele reatualiza os sentidos, em decorrência de sua função na interação social: desejos, objetivos, necessidades, efeitos, etc. Deste modo, essas proposições são relevantes para a compreensão de ideologia quando nos referirmos aos gêneros que constituem a cadeia discursiva em análise.

Sobre isto, Volochínov/Bakhtin (1929a/2004) esclarece que,

“(...) cada palavra [bem como qualquer outro signo] se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais.” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1929a/2004: 66)

Por conseguinte, nos textos estão em luta os valores atribuídos pelos interagentes. Neles aparecem em luta os valores atribuídos ao mundo em representação – os significados propostos ao mundo simbolizado. Os valores expressos pelos signos, de acordo com Freitas (2006: 102), fundamentada em Bakhtin, além de uma

expressão de uma idéia, são “(...) expressão [ões] de uma tomada de posição determinada (...)”.

Dessa forma, os “atos de fala” são posições no mundo/sobre o mundo. São constructos que emergem de um dado contexto, numa situação específica e expressam a avaliação de um grupo social específico. Por isso, grupos com interesses diferentes atribuem valores diferentes ao mundo. Nesse entendimento, esses “atos” revelam as posições ideológicas de cada grupo em interação e, a partir deles, é possível compreendermos o seu lugar como signo, o sentido neles presente e empregado e o que eles pretendem, segundo aqueles que os utilizam.

Essa posição sobre o mundo se origina e forma um fato sócio-ideológico, a partir de um meio material. O meio material que constitui o fato social e é por ele constituído é a língua/linguagem. Assim, as interações sociais se dão a partir da língua, ou seja, em todas as atividades humanas, nas mais diversas relações sociais, o homem utiliza-se da língua. Por conseguinte, Bakhtin considera que as atividades humanas se realizam apenas pela linguagem e realizam a linguagem. Ou seja, a linguagem é produto do trabalho, assim como é o próprio trabalho do homem (Geraldí, 2005). Seguindo esse pensamento, entendemos que as atividades humanas estão sempre relacionadas com a linguagem/língua. Bakhtin (1952-1953/1979: 282) sobre isso diz que “(...) A língua penetra na vida através de [comunicações vivas] que a realizam, e é também através [dessas comunicações vivas] que a vida penetra na língua”. [grifos nossos].

Desta forma, todo fenômeno lingüístico é ideológico; é uma posição assumida sobre o mundo no mundo, que almeja produzir determinados efeitos sobre o(s) interlocutor(es), visto que o “outro” subjetiva esse fenômeno e possivelmente codificará sua posição em um novo fenômeno lingüístico como réplica. Esse fenômeno lingüístico, aqui já denominado de “fala”, “ato de fala”, conversa, “texto”, enunciação, é, de fato, uma *comunicação real viva*. Em função disso e em detrimento das posições assumidas pelo objetivismo abstrato e pelo subjetivismo idealista, o círculo bakhtiniano denomina-o de **enunciado concreto**.

1.3. Compreendendo o conceito de enunciado

As obras de Bakhtin fazem referência ao enunciado como *enunciação*, *discurso*, *discurso verbal*, *enunciado*, *enunciado concreto* e *enunciado pragmático concreto*. Aqui, o denominaremos apenas de enunciado. Para além dessa questão, interessamos saber a configuração de uma unidade de comunicação viva, o enunciado. É inicialmente importante compreendermos que um enunciado pode estar vinculado à vida cotidiana ou aos sistemas ideológicos organizados. Essa questão será retomada em outro ponto mais oportuno. Neste momento, consideremos que ele nasce da relação de interlocutores (locutor e ouvinte) que pertencem ao mesmo horizonte social, isto é, ao mesmo grupo social, numa mesma época (contemporânea), à mesma comunidade e que fazem parte de uma mesma situação social imediata (Volochínov/Bakhtin, 1929a/2004). Dito isto, afirmamos que o enunciado é engendrado pelo *contexto extraverbal* – ou situação extraverbal. De acordo com Volochínov/Bakhtin (1926), este contexto extraverbal é estabelecido por três aspectos da relação entre os interlocutores, quais sejam: i) o que é conjuntamente visto, ii) o que é conjuntamente sabido e, iii) o que é unanimemente avaliado, o que pressupõe um imbricamento do enunciado com a vida. Estes parâmetros do extraverbal corroboram para a nossa reflexão sobre a relação estabelecida entre a *Nova Escola* e os professores leitores, fato discutido no capítulo IV, quando analisaremos o gênero *carta do leitor*, *carta do editor*, *comentário-apresentação* e *receita de aula*.

Todavia, é necessário abordarmos que é um *sistema lingüístico* que materializa o enunciado (ao destacarmos o enunciado verbal). Entretanto, não podemos enxergar os fatores lingüísticos como “o enunciado”, como fizeram e fazem algumas correntes dos estudos em linguagem. Se assim fosse, alguém poderia interpretar que a situação extraverbal de fala seria apenas uma causa externa aos aspectos da língua, uma força mecânica que age de fora. Mas, diferentemente, o enunciado só existe quando o sistema lingüístico é utilizado por interlocutores, decorrente de necessidades enunciativas; quando querem e precisam, respondendo, dizer algo a alguém numa determinada situação. Logo, os aspectos lingüísticos estão intimamente ligados à situação que os produziu. Ou seja, a língua, no seu uso prático cotidiano é inseparável da vida. Por isso, Volochínov/Bakhtin (1929a/2004)

diz que o enunciado concreto tem duas partes: a parte percebida ou realizada em palavras e/ou outros códigos⁸ e a parte presumida, aquela que o engendra. Esta postura sobre o enunciado nos ajuda na compreensão das escolhas lingüísticas pela revista *Novas Escola*, comentadas nas análises (nos capítulos IV e V).

A situação extraverbal determina a apreciação do sujeito do discurso sobre o objeto do discurso e sobre o próprio discurso e suas ressonâncias, isto é, determina o direcionamento deste discurso, bem como os interlocutores possíveis, (o(s) outro(s)). Assim, a partir do contexto extraverbal, o “eu” do discurso presume um horizonte espacial e ideacional compartilhados pelos falantes. Isto é, o ‘eu’ realiza-se verbalmente apenas sobre a base do “nós”. De acordo com Volochínov/Bakhtin (1926: 06), “(...) Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado (...)”. Contudo, não estamos afirmando que os sujeitos na contemporaneidade não possam se interar com sujeitos de outras épocas. Ao contrário, o horizonte comum pode se expandir no tempo e no espaço. Mas, um detalhe é importante saber: quanto mais amplo for o horizonte, mais hipotéticos serão os fatores de um enunciado.

Nos contextos extraverbais mais estreitos, o horizonte presumido possui maior coincidência com o horizonte real. Ao falarmos em horizonte presumido estamos fazendo referência aos julgamentos de valor que, como disse Volochínov/Bakhtin (1926), derivam da vida e organizam o comportamento e as ações dos interlocutores. Disso resulta a entoação: a posição sobre o mundo, assim como os contornos dessa posição.

Para o Círculo Bakhtiniano de estudos, o enunciado possui duas faces, além de duas partes. Ele procede de alguém e direciona-se a alguém. Como dissemos anteriormente, a partir da situação extraverbal, presumimos os interlocutores, os outros do discurso – os co-participantes. O interlocutor pode ser *real* ou apenas um

⁸ É necessário destacarmos que a língua é aqui tomada como o sistema de códigos que o sujeito que produz o enunciado utiliza. Sendo assim, é de fundamental importância atentar para o fato de que, para além do sistema de língua, outros códigos são também utilizados na construção de um enunciado. Abordaremos esse assunto ainda neste capítulo.

representante médio do grupo social para o qual a “fala” está direcionada. O representante médio do grupo pode ser presumido pelo autor do enunciado ou instaurado a partir de sua circulação. Segundo Brait e Melo (2005:72), o interlocutor pode também ser um *sobredestinatário*, absolutamente indeterminado, que se esfacela, nos enunciados do tipo emocional, nas fronteiras de espaço e de tempo. Pelo dito, apenas no diálogo cotidiano há coincidência pessoal de destinatário e, pelos estudos bakhtinianos, jamais pode haver interlocutor abstrato, visto que o enunciado é, na verdade, uma ponte entre o “eu” e o “outro” discursivos.

O destinatário de um enunciado exerce fortes influências sobre ele. Ao presumir ou, de fato, direcionar-se pessoalmente ao interlocutor, mesmo assim dentro de um horizonte presumido, tem-se por base um apoio, uma comunhão de julgamentos. Sem esta comunhão a entoação se desvitaliza. Argumentando em favor dessa influência exercida pelo outro, Volochínov/Bakhtin (1926: 08) comenta que “Quando uma pessoa prevê a discordância de seu interlocutor ou, pelo menos, está incerta ou duvidosa de sua concordância, ela ento a sua palavra diferentemente (...)”.

Ainda no tocante ao aspecto de ter duas faces, o enunciado espera por uma resposta: concordância, participação, objeção e/ou execução. Espera do outro uma atitude, uma posição diante dele. Essa posição tomada pelo interlocutor é a sua contrapalavra, que para Bakhtin (1929a/2004: 132) se dá na compreensão como fruto da subjetivação do enunciado do outro, visto que em suas palavras “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. Geraldi (2005) explica-nos que a construção da *contrapalavra* se dá porque o outro, a partir dos discursos dos quais participa, internaliza expressões, tornando intraindividual o que antes era interindividual. Entretanto, às palavras do “eu” (agora seu “outro”), faz corresponder as suas palavras. Sobre a construção da palavra do “outro” num dado enunciado, Lemos (2003), a partir dos estudos bakhtinianos, destaca o caráter criativo. Ela diz (tomando as palavras do próprio pensador russo) que na relação entre um “eu” e um “outro” as *palavras alheias* são dialogicamente reelaboradas, tornam-se *palavras próprias alheias* e, em seguida, tornam-se *palavras próprias*. Para ela, a conversão do discurso do outro em discurso próprio dá-se enquanto processo que instaura uma nova relação do sujeito com o outro e com a linguagem, bem como consigo mesmo. Este tópico da discussão nos serve para compreender a

contrapalavra do *professor-leitor* da revista em análise, exposta nas *cartas de leitores*.

Além das duas faces e das duas partes, o enunciado possui, na perspectiva bakhtiniana, algumas peculiaridades. São elas: *alternância dos sujeitos*, *conclusibilidade* e *relação com o “eu” e com o “outro”*. Para Bakhtin (1952-1953/2003), há alternância de sujeitos no enunciado pelo fato de que o falante quando termina a sua “fala” (o enunciado) o faz para passar a palavra ao “outro”, aquele para quem o seu discurso está direcionado e de quem espera a contrapalavra. Essa peculiaridade impõe limites ao enunciado, ou seja, emoldura-o, tornando-o, nas palavras de Bakhtin (1952-1953/2003: 280), uma “massa firme”. Assim, o enunciado tem um início específico (na condição de contrapalavra) e um fim também específico (os outros enunciados que lhe “respondem”). De acordo com esse teórico, pela alternância de sujeitos e conseqüentemente de enunciados, todo enunciado está vinculado ao enunciado a que responde e aos que lhe respondem, tornando-se um elo nessa “cadeia da comunicação discursiva” (cadeia discursiva), condição para que os gêneros constituam um “conjunto de gêneros” (Bazerman, 2005) - discussão ampliada no capítulo II. Esta idéia de cadeia discursiva é um conceito fundamental para a análise aqui realizada. No capítulo IV, quando desenvolvemos a análise da edição 181 da *Revista de quem educa*, focalizamos o estudo na cadeia discursiva gerada por alguns gêneros, nesse exemplar do periódico, tais como: *comentário-apresentação*, *auto-apresentação*, *carta ao leitor*, *carta do leitor* e *receita de aula* e, no capítulo V, ampliamos essa cadeia discursiva, quando a análise é a das reportagens.

A segunda peculiaridade do enunciado é a *conclusibilidade*. Esta se constitui como um aspecto interno da alternância de sujeitos, quando o sujeito do discurso diz, sob determinadas condições e em momento específico, tudo o que queria dizer, construindo a inteireza desse dizer: o todo. Essa peculiaridade é o fator que permite respostas. Essa característica se constrói a partir de alguns fatores intimamente ligados: 1) exauribilidade do objeto e do sentido, 2) vontade discursiva, e 3) escolha da forma.

Todo enunciado é uma posição do homem sobre um objeto que se torna o tema do discurso. Qualquer objeto é inesgotável, isto é, não se pode sobre ele falar tudo no mesmo momento. Entretanto, na condição de tema, o objeto passa a ser falado dentro de determinadas condições, em uma situação específica, a partir de dado objetivo e em material também adaptado para o seu fim. Por conseqüência, o objeto e o sentido ganham relativa exauribilidade, esgotam-se completamente. Pelo exposto, é a intenção discursiva, o desejo do falante, aquilo que ele quer dizer, que determina a escolha do objeto e o torna tema, vinculando-o a uma situação concreta da vida. Logo, exauribilidade e intenção discursiva estão imbricadas. A vontade discursiva realiza-se também na escolha de uma “forma” para o enunciado. Por isso, o enunciado tem conclusibilidade, apresenta-se com início e fim; um todo.

A terceira e última peculiaridade do enunciado é a *relação existente entre o enunciado e o próprio falante e com os “outros”*. As tarefas do sujeito do discurso sobre o objeto e o seu sentido e a sua relação valorativa determinam a relação desse sujeito com o seu enunciado, assim como do enunciado com o outro do discurso.

1.4. Multimodalidade

Ainda sobre o enunciado, é de fundamental importância apontar a *multimodalidade* como uma característica de sua materialização não enfatizada por Mikhail Bakhtin, visto que o foco das pesquisas desse teórico não era a materialidade do enunciado. Todavia, compreendemos que a materialidade é também sua constituinte (por isso, aspecto relevante nas análises realizadas sobre a prática discursiva da revista *Nova Escola*). Sobre a materialização, Dionísio (2005) diz que todo e qualquer enunciado é constituído por mais de um modo de representação; de materialização, logo, é multimodal. Ela esclarece que: “(...) quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas (sic), palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. (...)”. (Dionísio, 2005: 161)

Em decorrência dessa perspectiva, é salutar falarmos em predominância de um modo de materialização. A pesquisadora evidencia que na predominância do oral,

apenas os elementos lingüísticos não são suficientes para a percepção do todo acabado do enunciado. Entretanto, aqui, ao evidenciar outros constituintes do enunciado, a autora não está se referindo à situação extraverbal de fala. Ou seja, essa pesquisadora, ao falar da multimodalidade, não está fazendo referência à parte presumida do enunciado, mas à parte percebida. Todavia, já concebemos que todo enunciado é engendrado por um contexto. Ela chama a atenção para o fato de que em muitas conversas face a face o elemento cinésico (tal como o gesto) faz entrelaçamento com o verbal, sendo constituinte dessa modalidade de enunciado. Nos enunciados de predominância escrita, ela faz ver que, em decorrência dos avanços tecnológicos, há uma grande experimentação de arranjos visuais, tais como fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, e, essencialmente “(...) a própria disposição do texto no papel e na tela do computador (...)” (Dionísio 2005: 164).

Essa pesquisadora afirma também que há diferentes níveis de organização multimodal. Para ela, a organização multimodal está atrelada às situações, às intenções discursivas do sujeito do discurso e à forma do enunciado. Explica que gestos, expressões faciais, movimentos corporais e o tipo de sorriso que se apresenta em um enunciado oral, tal como em um congresso acadêmico, têm organização diferenciada numa banca de defesa de doutorado, bem como num bate papo entre amigos. Da mesma forma, nos enunciados escritos, segundo ela (2005: 166), há um *contínuo informativo visual* que vai “(...) do menos *visualmente informativo* ao mais *visualmente informativo* (...)” [grifos da autora], em função da conclusibilidade.

1.5. Enunciado e esferas/campos sociais

Traçado o percurso anterior sobre o conceito de enunciado nos estudos bakhtinianos, é possível dizer que os enunciados emergem da/na vida cotidiana ou dos/nos sistemas organizados. De acordo com esses estudos, na comunicação da vida cotidiana, o objeto do discurso e, em conseqüência, o olhar lançado sobre ele – o tema – é forjado em decorrência das relações de produção, bem como da estrutura sócio-política. Nesta instância de comunicação, a palavra é o material privilegiado. Esta instância é a própria realidade; a infra-estrutura. Aí é o *locus* no

qual acontecem os encontros fortuitos da vida. Além desses encontros, as interações no cotidiano acontecem de diferentes formas, tais como:

(...) as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro e, no concerto, nas diferentes reuniões sociais, as trocas puramente fortuitas, o modo de reação verbal face às realidades da vida e aos acontecimentos do dia-a-dia, o discurso interior e a consciência auto-referente, a regulamentação social, etc (...). (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1929a/2004: 42)

Logo, como resultado nessas comunicações na vida cotidiana, surge a ideologia do cotidiano – a simbolização do mundo de forma aleatória, não fixa e não padronizada. Segundo Volochínov/Bakhtin (1929a/2004), é na vida cotidiana que despontam as ideologias, contudo, sem formas, sem qualidade ideológica sistematizada, nova ou acabada.

Diferentemente, outros enunciados possuem formas ideológicas acabadas, pois surgem dentro dos sistemas organizados: a superestrutura. Nestes enunciados, as representações de mundo são consideradas ideologia oficial, com função ideológica sistematizada, isto é, forjada em *diferentes e específicos modos de refletir e refratar a realidade; jeitos com condições e finalidades peculiares na vida social*. Ou seja, a ideologia oficial se dá em *níveis específicos de coerções*, com lógicas particulares de produções, isto é, de diferentes *maneiras próprias de produzir significados* (sentidos). Esses diversos modos é o que chamamos de *esferas/campos da atividade humana ideológica*⁹. Contudo, não podemos confundir esferas/campos da atividade humana com os diversos espaços físicos das produções discursivas. Volochínov/Bakhtin (1929a/2004: 33), sobre os campos da comunicação da atividade humana, orienta que “(...) Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social (...)”.

No tocante à infra-estrutura e à superestrutura, os estudos do círculo bakhtiniano (1929a/2004) visam responder a seguinte pergunta: “(...) *como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação [?]*”. Para dar respostas a essa inquietação, os estudos bakhtinianos

⁹ Nas obras de Bakhtin aparecem diversas expressões para fazer referência à esfera: Campo da comunicação social, campo da comunicação discursiva, campo da ideologia.

partem do axioma, antes explicitado, de que os enunciados engendrados na vida cotidiana não estão atrelados a nenhum sistema organizado, isto é, oficial. Em função disso, Volochínov/Bakhtin (1929a/2004) faz uma releitura do conceito de *ideologia* proposto por Marx e Engels. Nessa, ele compreende que para além e diferentemente da *ideologia oficial* – a dos sistemas ideológicos constituídos, organizados, tais como os da moral, do social, da ciência, da arte e da religião, etc., existe outra forma de posicionar-se no mundo sobre o mundo: a ideologia que não nasce nesses sistemas. Por isso, a partir do conceito marxista de *psicologia do corpo social*, propõe o conceito de *ideologia do cotidiano*. Para ele, essa ideologia é a significação (interior e exterior) desordenada, não afixada em um sistema organizado específico e que serve de seiva para a ideologia oficial. Segundo Volochínov/Bakhtin (1929a/2004), a relação entre a ideologia do cotidiano e a ideologia oficial é estabelecida por um processo dialético, que tem procedência na infra-estrutura e toma forma na superestrutura. Dessa forma, ele nega a relação de causalidade, isto é, a relação automática entre infra-estrutura e superestrutura. Ou seja, para ele, os fatos da vida cotidiana não se transportam automaticamente aos sistemas organizados. Ao contrário, partem da vida cotidiana com um papel ideológico específico no conjunto da vida social (na superestrutura), não de forma direta e mecânica.

Podemos citar, para ilustrar essas diferentes maneiras de produzir discursos, diferentes campos, tais como: a esfera científica/acadêmica, esfera religiosa, esfera escolar, esfera midiática, esfera jurídica, esfera oficial (fazemos referência à esfera governamental), etc., que, assim, constituem a ideologia oficial, a superestrutura. O esquema abaixo exibido ilustra a relação entre infra-estrutura e superestrutura e ajuda-nos a compreender que estamos sempre, nas atividades comunicativas, em diferentes modos ideológicos, interligados. É oportuno lembrar que as diversas esferas/campos ideológicas têm como ponto de partida a *ideologia do cotidiano*, ao mesmo tempo em que exercem influência sobre ela. Essa discussão realizada e o esquema abaixo exibido (por nós proposto) são de fundamental importância para o entendimento da esfera midiática da qual se origina o *corpus* analisado, os diversos gêneros que constituem a cadeia discursiva tomada como objeto de investigação.

Notamos no esquema abaixo que nas esferas científica/acadêmica, escolar e midiática, existe um subsistema em comum, a esfera, ou melhor, o subsistema divulgação científica. Esse subsistema, na esfera midiática, será comentado no capítulo II. O esquema aqui exposto, baseado no esquema proposto por Barbosa (2001), é uma tentativa de, em outra linguagem, explicitar que os diversos modos específicos de produção discursiva se entrelaçam.

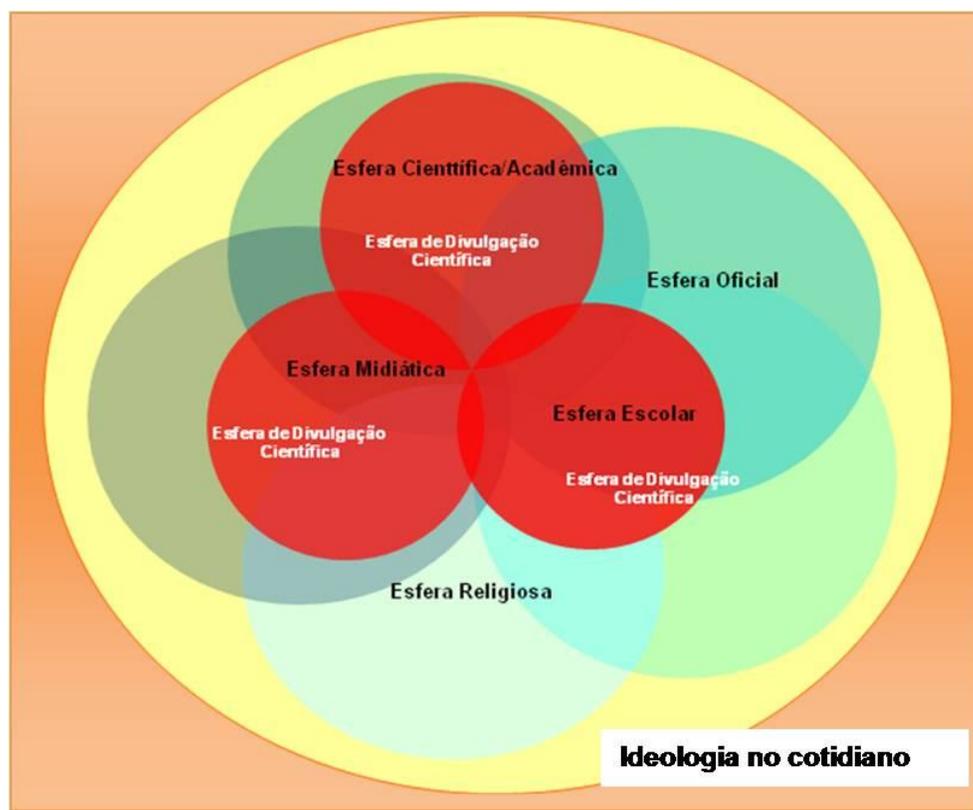


Figura 2 – esquema representativo das esferas/campos sociais

1.6. Os gêneros do discurso

Como vimos no tópico anterior, há diferentes modos ideologicamente organizados de produção de discursos. Bakhtin (1952-1953/2003: 262) diz que cada um desses *modos específicos* produz, isto é, “(...) cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados (...)”, os quais ele denomina de

gêneros do discurso. Assim, passamos a entender que um enunciado sempre é forjado em um gênero do discurso, isto é, toma uma forma e funções específicas. Dito isto, compreendemos que os enunciados se dão em diversos e diferentes tipos, de acordo com a esfera na qual é produzido, para atender às suas condições específicas e às suas finalidades; além disso, cada gênero discursivo tem a concepção de seu destinatário, isto é, ele nasce de um processo de interação e neste de intenções ideológicas. Logo, há no conjunto da vida social diferentes gêneros discursivos. Bakhtin explicita que falamos por meio de gêneros no interior das diferentes esferas da atividade humana. Isto é, para ele, moldamos nosso discurso à forma de um gênero no interior de uma dada atividade e é pelos gêneros que aprendemos a língua e conseguimos estabelecer relações com os outros.

Ainda assim, é importante evidenciarmos que como a língua evolui, as relações lingüísticas também. Logo, os diversos campos de atividade discursiva desenvolvem-se e complexificam-se, permitindo que o repertório de gêneros cresça e se diferencie. Por isso, em decorrência das próprias relações estabelecidas entre os homens historicamente, são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana e que, sendo assim, são também inesgotáveis as possibilidades de surgimento de novos gêneros que atendam a essas novas interações. Este aspecto do enunciado é nítido quando lembramos que o homem, no decorrer de sua história, vem desenvolvendo, nas diversas esferas sociais, diferentes tipos de atividades languageiras. Estas se dão em diferentes campos de atividade e em diferentes gêneros. Destes, podemos apontar desde as pinturas rupestres, perpassando a carta, até a conversa teclada. Dito isto, podemos falar em heterogeneidade dos gêneros do discurso.

Sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (1952-1953/2003) alerta para o fato de que a heterogeneidade se inicia na diferença essencial de sua constituição, não em diferença funcional. Ele trata de duas modalidades de gêneros: primários e secundários. Essas modalidades estão atreladas à esfera da vida cotidiana e às esferas ideologicamente sistematizadas, respectivamente. Ele comenta o processo de formação dos gêneros secundários:

(...) Os gêneros discursivos secundários (...) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) (...). No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata (...). (BAKHTIN, 1952-1953/2003: 263)

Todavia, a heterogeneidade não está apenas no fato de que há gêneros fundados na essência na vida cotidiana e de que há outros forjados nos diferentes campos da atividade humana. Além disso, destacamos o fato de que tanto os gêneros primários quanto os secundários variam em decorrência das mudanças que transcorrem na vida social; do próprio curso histórico. Por isso, é necessário entender que o gênero é um tipo relativamente estável de enunciado (Bakhtin, 1952-1953/2003). Disto, importa frisar o caráter relativo, em detrimento do estável, pois, como afirma Marcuschi (2005), este capta melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas, sobrepondo-se aos aspectos estritamente formais, estáveis. Em decorrência disso, esse pesquisador concorda com Bakhtin ao afirmar que “(...) os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se (...)” (2005:18). Em função desse processo de atrelamento do gênero discursivo ao conjunto da vida social, Bakhtin (1952-1953/2003: 268) faz uma analogia ao dizer que os gêneros do discurso “(...) são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem (...)”.

Marcuschi (2005) ilustra essa “correia de transmissão”; a plasticidade dos gêneros discursivos. Ele comenta e exemplifica:

(...) Em alguns casos são mais rígidos na forma e em outros mais rígidos na função. Por exemplo: ninguém escreve um tratado de mecânica para promover a venda de uma máquina de lavar roupa, assim como ninguém publica uma ordem do dia no quartel pensando em mostrar habilidades estilísticas ou competências literárias. Os gêneros são desiguais em certas funções e é por isso que eles proliferam para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia-a-dia. Em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet. Um gênero dá origem a outro e assim se consolidam novas formas com novas funções de acordo com as atividades que vão surgindo. Nem sempre temos algo essencialmente novo, mas derivado como, por exemplo, os **chats** surgindo como uma forma de **conversação** por meios eletrônicos, ou os **blogs** surgindo dos **diários de bordo**. Este estado de coisas mostra a dinamicidade dos gêneros e sua facilidade de adaptação inclusive na materialidade lingüística (...). [grifos do autor].(MARCUSCHI, 2005: 22-23)

Contudo, esse comentário de Marcuschi deve ser repensado em um aspecto. Neste, ele deixa entender que os gêneros “surgem como desmembramento de outros” e, que assim o *chat* teria surgido da *conversação* e que o *blog* seria um desmembramento do *diário de bordo*. Mas, com base nos estudos bakhtinianos, compreendemos que não há essa relação de causalidade/continuidade, ao contrário, que os novos gêneros nascem no fluxo das interações historicamente construídas, das novas necessidades comunicacionais e, nestas, das implicações das novas tecnologias de informação e de comunicação.

Portanto, devido às novas necessidades comunicacionais entre os homens, a estabilidade de um gênero é constantemente ameaçada, ao mesmo tempo em que é necessária para o seu reconhecimento, visto que a cada nova interlocução, mesmo que a interação seja com novos propósitos, não inventamos os gêneros, apenas nos utilizamos daqueles disponíveis socialmente. Assim, é nessas condições que ocorrem os desdobramentos. Sobre esse processo de “adaptação”, há, então, segundo Bakhtin (1934-1935/1993), forças centrípetas atuando sobre forças centrífugas, ou seja, forças de concentração (favorecendo a estabilidade e o reconhecimento) atuando sobre forças de expansão (que promovem reacentuação). Brandão (2004) torna esse processo compreensível. Segunda ela:

(...) é a concentração que vai garantir, pela estabilidade do sistema, a economia nas relações de comunicação e a intercompreensão entre os falantes, e é a expansão que vai possibilitar a variabilidade e conseqüente inscrição do sujeito na linguagem com seu (...) estilo (...). (BRANDÃO, 2004: 108)

1.6.1 Os gêneros do discurso – os processos de reacentuação

No processo de reconstrução e renovação de um gênero do discurso, é possível uma “reacentuação dos gêneros” (Bakhtin, 1952-1953/2003: 284), isto é, a transferência de uma forma de gênero, num dado campo, a outro, noutro campo (ou no mesmo), misturando-os deliberadamente para atender aos fins comunicacionais ideológicos. Disto resulta a hibridização, uma espécie de “cruzamento” entre gêneros. Há gêneros híbridos quando dois ou mais gêneros se fundem, em sua forma e/ou função, bem como nos estilos e nos temas, ou não. A hibridização também pode ocorrer pelo processo de intercalação. O gênero intercalado é aquele

que em sua completude serve a outro gênero para sua constituição (Bakhtin, 1934-1935/1993 e 1929b/2005). Entretanto, quando há a intercalação, há a identificação do todo do gênero inserido na constituição de um novo, seja em forma e/ou função, bem como estilo ou tema. Assim, através de um ou outro processo, obtém-se uma nova configuração – um novo tipo de enunciado. Logo, parece que os gêneros que estão nas nossas interações são sempre reacentuados.

Associada à heterogeneidade dos gêneros, a reacentuação é uma característica dos gêneros estudados nessa pesquisa. Por isso, o entendimento desse processo nos gêneros discursivos é de grande valor para a compreensão dos dados apresentados nos capítulos de análise, o IV e o V. O enunciado exposto na página seguinte é um gênero oriundo de reacentuações, conforme postula Bakhtin (1934-1935/1993, 1929b/2005 e 1952-1953/2003). Trata-se de uma *mala direta* travestida de *agenda*. Esse é um gênero que pode ser denominado de híbrido, visto que sua configuração se dá a partir da mesclagem de algumas características de um outro gênero e da intercalação de outros gêneros discursivos em seu todo acabado.

O gênero discursivo mala direta, de acordo com dados do SEBRAE, visa à venda e não à propaganda. É sempre utilizado por empresas de grande porte. Sua estrutura de composição é, usualmente, formada por um folheto, uma carta, um cupom de respostas e um envelope. É um gênero no qual o destinatário é explicitado. Nele, a interação é pessoal/direta: dirige-se diretamente a um destinatário explicitado. Tem em sua construção composicional ilustrações e, no estilo textos (curtos) objetivos, características que saltam aos olhos do interlocutor.

O gênero discursivo mostrado abaixo – mala direta – está reacentuado. Recebe algumas características de uma agenda pessoal. Desta, recebe a capa, duas páginas internas e a função de suportar outros gêneros: aqui o lembrete, a anotação e o *flyer*. Estes últimos estão intercalados, adicionados à agenda e, conseqüentemente, à mala direta. Após esta reacentuação, oriunda de diversos outros gêneros secundários, à mala direta parece agregar-se outra função, a de divulgação propagandística. Assim, confunde-se ou transmuta-se em *folder*.

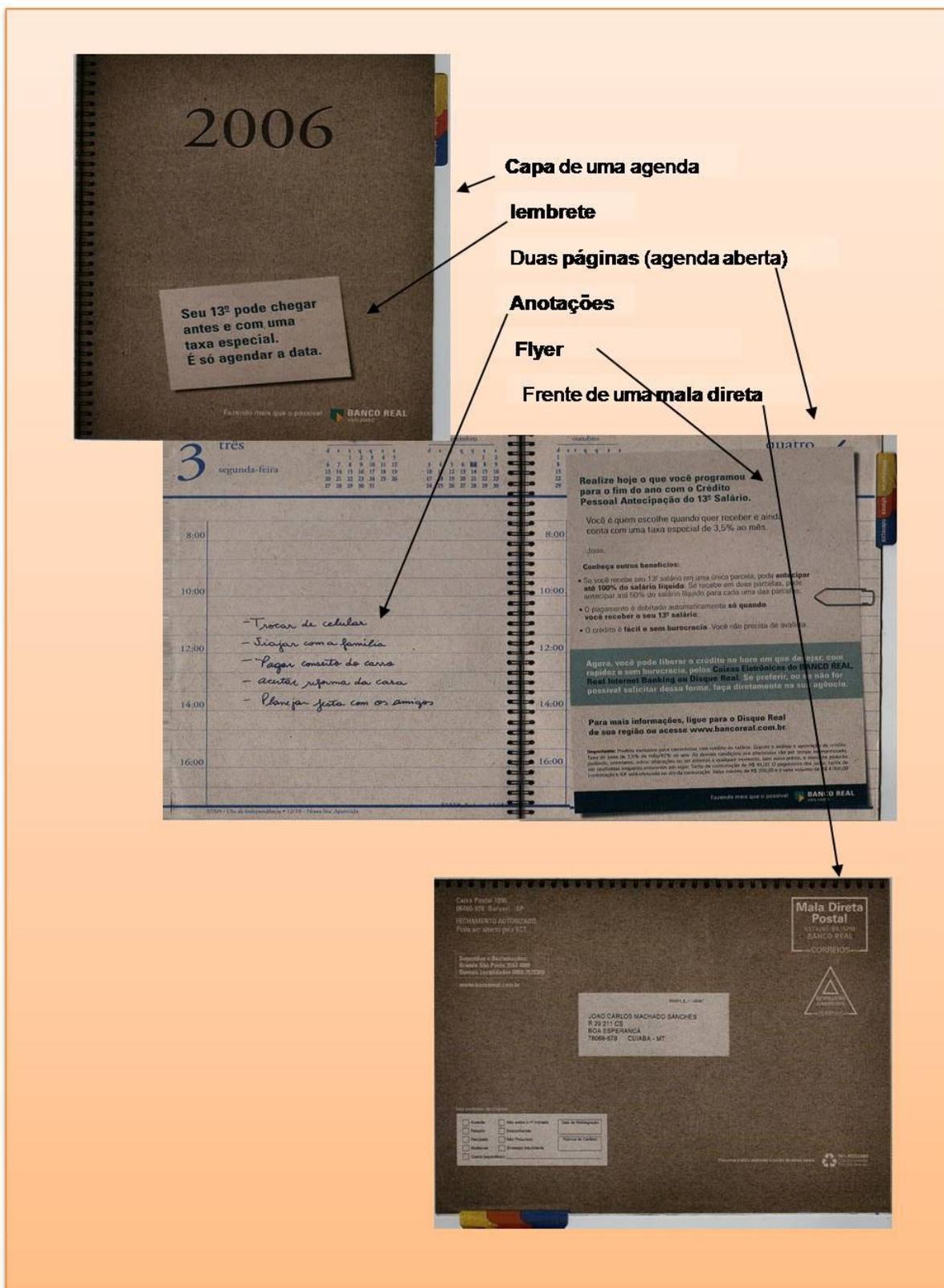


Figura 3 – Exemplo de gêneros discursivos híbrido e intercalado.

Na imagem mostrada na página anterior, podemos notar que a mala direta/folder, ou folder/mala direta tem como primeira página a capa de uma agenda pessoal e nela um *lembrete* intercalado. Sobre o gênero lembrete, sabemos que é uma folha com uma anotação (exposição sucinta) que assinala para o não esquecimento de alguma coisa. O lembrete ali exposto é usado para indicar o serviço vendido/anunciado na mala direta/folder. O Banco Real (a empresa que assina este texto) está ofertando a antecipação do 13º salário, que pode ser realizada através de um agendamento. Logo, a expressão “*É só agendar a data*” leva-nos a compreender o porquê do uso da capa de uma agenda pessoal como estratégia argumentativa no processo de reacentuação da mala direta/folder.

A imagem da mala direta/folder aberta(o) permite-nos ver suas duas páginas internas transmutadas de páginas de uma agenda pessoal. Na primeira, está adicionado o gênero anotação (neste, lista de ações que dependem de recursos financeiros para a realização) e, na seguinte, está adicionado, com a suposta ajuda de um clipe, um *flyer*. Neste, a informação apresentada no lembrete é explicitada. Neste processo de esclarecer o *Crédito Pessoal Antecipação do 13º Salário*, estabelece-se correlação com a anotação na página anterior e com o lembrete na capa. *Flyer* é um gênero discursivo que, constituído de apenas uma folha, tem como função anunciar serviços ou instruções. Vale frisar que, comumente, tem impressão apenas na frente. Uma característica do *flyer*, exposta nessa mala direta, chama-nos a atenção, em virtude de ser incomum: o direcionamento ao interlocutor de forma personalizada. Inicialmente, faz referência ao destinatário de forma genérica: usa um verbo no imperativo “*realize*”, depois usa o pronome pessoal “*você*” e em seguida usa “*João*,” o nome do destinatário (confirmado na etiqueta de endereço na frente (mala direta) ou último lado (*folder*)). Essa é uma característica marcada da mala direta.

O verso (frente) da mala direta/folder (terceira parte na imagem 3) contém, de fato, todas as características da frente de uma mala direta, inclusive é notável a posição horizontal das informações (comum nesse gênero discursivo), diferentemente das páginas anteriores (ou lados) nas quais as informações estão em posição vertical.

Pelo exposto sobre o gênero mala direta/folder, os gêneros são sempre dinâmicos, transmutando-se à medida que a sociedade evolui e que as relações entre os homens se complexificam. Por isso, as forças de expansão são atuantes sobre os gêneros, como verificamos nesta mala direta. Contudo, as forças de concentração também atuam para que as mudanças não sejam livres ao ponto de não mais reconhecermos determinado gênero. Essas forças se evidenciam na nova composição da mala direta, reconfigurada em mala direta/folder. Apesar de abordarmos os aspectos formais e lingüísticos, interessa-nos prioritariamente os propósitos comunicacionais. No novo gênero mala direta, agora mala direta/folder, além dos aspectos composicionais dos gêneros mala direta e, a partir da intercalação e da apropriação de característica de outros gêneros, a nova mala se aproxima de um *folder*, por suas características estruturais, mas essencialmente pela função de realizar a venda em formato de “campanha publicitária”.

1.6.2 Os gêneros do discurso – elementos constituintes

Em continuidade, é importante salientarmos que cada um dos diferentes e singulares “tipos” de enunciado, isto é, cada gênero do discurso apresenta três dimensões – elementos indissolúveis (Bakhtin, 1952-1953/2003), quais sejam, o tema, a estrutura composicional (elementos formais/estruturais) e o estilo (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua que indicam as marcas denotativas da posição do locutor). De acordo com Rojo (2004), esses aspectos do gênero são determinados pela esfera de produção discursiva, pelo contexto macro, pela situação imediata e, essencialmente, pelo julgamento de valor a respeito do tema e dos interlocutores. Destacamos também que na estrutura de composição diversas modalidades são agenciadas, como vimos no conceito de multimodalidade (Dionísio, 2005) e na análise anterior: cores, formatos, posições, estilo de letras, imagens, etc.

A partir da *nova mala direta*, transmutada em folder, é possível compreender que a construção composicional, como um dos elementos constitutivos do gênero discursivo, é, como postula Bakhtin (1929a/2004), determinada pela situação da enunciação, bem como por seu auditório. É a estrutura, a organização na composição, a parte visível do gênero que dá a ele seu acabamento, pois com esse

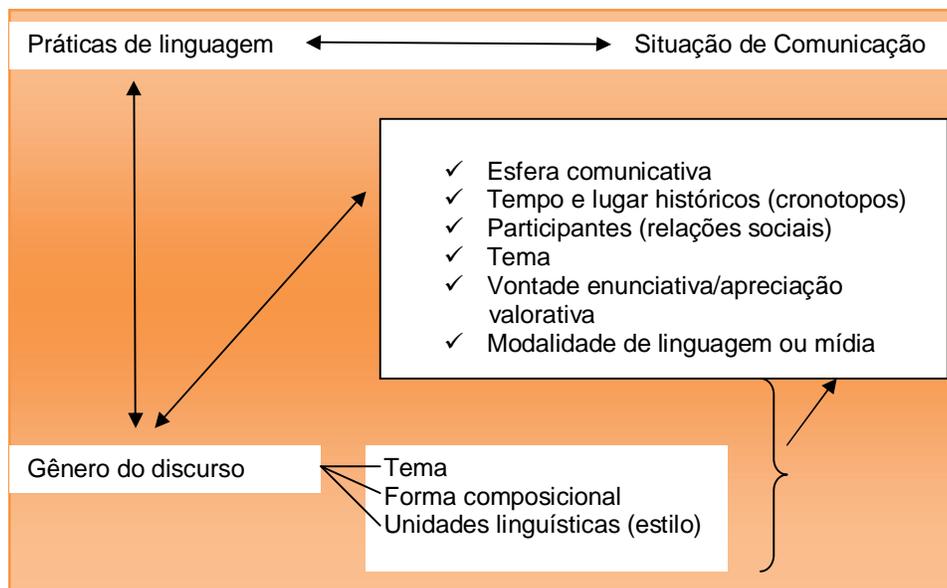
elemento podemos notar a construção do conjunto do enunciado. A estrutura de composição é fruto da vontade discursiva do sujeito do discurso e permite que essa vontade se adéqüe a determinado gênero.

À construção composicional está atrelado o estilo – a operacionalização dos recursos que materializam a expressão, sejam eles lingüísticos (lexicais, fraseológicos e ou gramaticais), ou de outra ordem, isto é, a modalidade não verbal, por exemplo, ou cinésica, nos gêneros orais. Ao abordar o estilo como um dos constituintes do gênero discursivo, a teoria bakhtiniana não está fazendo referência à subjetividade como individualidade psíquica, ao contrário, evidencia que há singularidade na comunicação entre o “eu” e o “outro”. Ou seja, o estilo de um gênero discursivo é fruto, assim como sua organização, da avaliação de um “eu” sobre o “outro” e sobre o objeto do discurso. Logo, o modo como tais recursos são utilizados constituem o estilo do gênero e expressam a posição ideológica do falante, bem como o estilo do gênero pode ser reacentuado, em função da autoria.

O agenciamento dos recursos e a construção estrutural do gênero surgem para dar ao objeto do discurso um tema, que é o resultado do sentido pretendido e do sentido final construído na interação. A construção composicional e o estilo dão ao objeto em discurso um acento valorativo, que é irrepetível. O sentido pretendido tem em seu interior a significação, isto é, “(...) os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos (...)”, diz Bakhtin (1929a/2004:129). A significação, segundo a teoria bakhtiniana, é o aparato técnico que permite a realização do tema, visto que ele parte sempre de uma estabilidade, e, desta forma, forja o inusitado, que é instável (Cereja, 2005).

1.7. Resumindo a teoria... O enunciado e o processo dialógico

Apresentamos um quadro elaborado por Rojo (2005: 198) que, de forma didática, ilustra o que até aqui foi exposto sobre a comunicação, na perspectiva bakhtiniana, ou seja, a comunicação na condição de uma unidade comunicativa real, viva e os diversos aspectos nos quais ela é constituída: a esfera de comunicação, a situação e seus elementos constitutivos, as práticas de linguagem e o enunciado, em gênero discursivo.



Quadro 02 – ilustração dos elementos constitutivos da comunicação real.

De acordo com a teoria bakhtiniana, só a partir das relações entre práticas de linguagem, situação de comunicação e gênero discurso (exibidas no quadro acima) é possível ver o todo acabado do enunciado. Desta forma, é, presumindo-o, que o “outro”, o interlocutor, dá respostas; propõe a contrapalavra, visto que o enunciado possui duas faces, como já abordamos neste capítulo. As respostas ao enunciado só acontecem porque ocorre a compreensão, isto é, “(...) a tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido [;] a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos (...)”, de acordo com Bakhtin (1929a/2004: 94-99). Toda compreensão, segundo este pensador, é ativa, isto é, contém o germe de respostas. Por conseguinte, a compreensão passiva é uma abstração. Ou seja, para ele, na interlocução, os sujeitos vão além do reconhecimento de sinais – entendidos por ele como algo imutável e sempre idêntico a si mesmo, isto é, algo que não reflete nem refrata a realidade. Entretanto, esse pesquisador russo adverte que a compreensão ativa se dá em diferentes níveis: realiza-se imediatamente e silenciosamente ou pode ter seu efeito retardado (principalmente nos enunciados escritos/lidos, como na revista em análise), e que o grau desse ativismo é bastante diverso.

Destarte, podemos afirmar que é na interação (o enunciado e suas réplicas), de acordo com a perspectiva bakhtiniana, que se constitui a realidade fundamental da língua: a dialogia. Para esse pensador russo:

(...) Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava polêmicas com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (...) Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma **fração** de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (...) Mas essa comunicação constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado (...).(VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1929a/2004: 98-123)

Logo, podemos falar em diálogo, no sentido restrito do termo (as réplicas) e em sentido amplo (em toda a comunicação verbal). Nesta direção, todo e qualquer enunciado mantém vínculos com outros enunciados, na mesma esfera e em esferas diferentes. Sobre a dialogia em sentido amplo, Bakhtin cita o gênero livro, comentando que este passa a ser objeto de discussões, é estudado a fundo, comentado, criticado interiormente e recebe inúmeras reações impressas institucionalizadas, que acabam exercendo fortes influências sobre trabalhos posteriores. Ele ainda destaca que um livro já tem em sua produção as intervenções anteriores. Disto, podemos depreender que, assim como o livro, todo e qualquer “(...) discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (...)” (Bakhtin, 1929a/2004: 123)

Nos enunciados, nesse processo interativo, os indivíduos constituem-se como sujeito social, incluindo aí sua condição de sujeito discursivo. A construção da subjetividade do indivíduo ocorre em virtude da influência dos enunciados com os quais dialoga. Estes têm forte atuação sobre suas convicções, contribuindo para determinar as posições responsivas, na vida cotidiana, bem como nas diversas esferas da comunicação social. De posse dessas informações, é necessário que entendamos que os diálogos estabelecidos (aqui pensando as práticas discursivas da *Nova Escola* e as relações com os professores brasileiros) acabam se constituindo em força real e, desta maneira, exercem um efeito reversivo sobre o mundo interior desses sujeitos: objetivando forjar as suas “identidades” docentes.

Capítulo II:

NA ESFERA MIDIÁTICA - A COMUNICAÇÃO VIVA E, POR ISSO, IDEOLÓGICA

No capítulo anterior, apresentamos que, em toda a sua obra, Bakhtin entende a comunicação como sempre viva e, por isso, ideológica. Para ele, como já dissemos, toda e qualquer forma de significar reflete, ao mesmo tempo em que refrata, o mundo. Essa refração é uma posição/avaliação do “eu” do discurso sobre o objeto discursivo. Com esse pensador, foi possível entender que nos relacionamos nos espaços da vida cotidiana e também interagimos nos sistemas ideológicos, estes sempre interligados. Esses sistemas são as diversas maneiras (organizadas) de ressignificar a realidade: as esferas de comunicação. Uma esfera/campo social de comunicação passa a ter estatuto de esfera/campo quando se diferencia de outros/as pela função e pela lógica própria de significar o mundo, constituindo, assim, a sua especificidade. Isto é, quando “dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (Volochínov/Bakhtin, 1929a/2004: 33) e quando ressignifica o mundo, através da produção discursiva, de forma peculiar. Essas peculiaridades são fruto das pressões impressas pelas questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Pensando assim, devemos entender que a ciência tem função e lógica específicas, a religião tem outras, bem como a arte tem as suas, que podem sofrer alterações no decorrer do tempo.

Partindo dessas idéias, focalizamos neste capítulo a esfera midiática, pois compreendê-la é fundamental para a interpretação do nosso objeto de pesquisa, que é a relação dialógica estabelecida entre a revista *Nova Escola* e o seu interlocutor, o professor-leitor, bem como as implicações desta interação para o trabalho docente. Com esse entendimento, pretendemos pensar a comunicação na esfera midiática e, em conseqüência, a comunicação na *Revista de quem educa*, para entender quais as coerções na contemporaneidade que esse campo interacional sofre e, assim, vislumbrar qual sua lógica e sua função na vida social. Essas coerções são forças condicionadas historicamente que criam a vida da linguagem; “são aquelas da *unificação e da centralização das ideologias verbais* [grifos do autor]” (Bakhtin, 1934-35/1993: 81) e que objetivam o discurso como “linguagem única”.

Para Bakhtin, linguagem única é:

(...) uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização lingüística, das forças centrípetas da língua. A língua não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado [plurilingüísmo]. Porém, simultaneamente ela é real enquanto força que supera este plurilingüísmo, opondo-lhe certas barreiras, assegurando um certo *maximum* de compreensão mútua e centralizando-se na unidade real (...). [inserção nossa] (BAKHTIN, 1934-35/1993: 81)

Aqui, nos próximos tópicos, realizamos uma reflexão a respeito das forças centrípetas que atuam sobre a esfera midiática da comunicação social. É também importante saber que, de acordo com Bakhtin (1934-35/1993), ao lado das forças de concentração existem as forças de descentralização – as forças centrífugas. Essas forças de desestabilização serão abordadas no último tópico desse capítulo. A seguir, apresentaremos um panorama sócio-histórico da esfera midiática e, depois, apontaremos as forças de pressão sobre essa esfera. A discussão que segue está amparada em estudiosos amplamente reconhecidos por suas pesquisas sobre a comunicação midiaticizada.

Antes, é importante considerar que tanto o senso comum quanto a academia, ao fazerem referências às práticas discursivas na esfera midiática, alegam que sua função é informar (e em geral tratam essas práticas pelo termo *comunicação*). Contudo, é importante considerarmos que na teoria da comunicação e nas da linguagem, esse termo é tomado com diferentes acentos. Por isso, algumas idéias serão aqui discutidas para que, na concretude dos fatos, possamos compreender essa comunicação nos atuais parâmetros dessa esfera.

2.1. Panorama sócio-histórico da esfera midiática

Ao fazermos referência à esfera midiática, estamos nos referindo à função e ao modo de produção discursiva dos meios de comunicação, pois estamos concordando com Sodré (2002: 11), quando esclarece que “mídia (...) é o termo genérico que o senso comum de especialistas encontrou para designar o conjunto dos meios de comunicação” e porque esse termo possui força de coerência. De acordo com Briggs e Burke, em “Uma história social da mídia”, citados por

Travancas (2004), o termo mídia aparece apenas na década de 20. Apesar disso, segundo eles, pode ser usado indistintamente para mencionar os meios de comunicação anterior a esse período. Dessa forma, tomando o recorte feito por Briggs e Burke, podemos afirmar que temos o discurso midiático com a revolução de Gutenberg, no século XV.

Após as novas técnicas de tipos móveis e de prensa, que permitiu a circulação de jornais e revistas, temos a invenção do telégrafo, para o qual o começo como mídia foi difícil, pois, quase sempre a informação era interrompida no início da transmissão. Esse fato impulsionou para que, no texto midiático, o fato mais importante a ser narrado ocupasse a primeira sentença da notícia, preservando o núcleo da história, de acordo com Pereira Júnior (2006). Com isso, criou-se o lide. Contudo, essa característica só surge no Brasil, nos textos impressos, na década de 40, no *Diário Carioca*. Por sua vez, a manchete aparece no fim do século XIX nos jornais impressos para garantir leitura fácil aos usuários de transportes coletivos.

Todavia, de fato, a evolução da mídia começou nas décadas de 20 e 30, com o advento do rádio. Para alguns pesquisadores, esse meio de comunicação atingiu, em todos os países, uma parcela da população muito maior do que a consumidora de jornais e revistas. Entretanto, para Pereira Júnior (2006: 42), os diversos meios de comunicação ganharam impulso com as guerras. Segundo ele,

a fotografia surgiu no auge da guerra civil norte-americana. O telégrafo foi estimulado pelas guerras da Secessão e de Cuba, no fim do século 19, para aprimorar a comunicação militar e a organização de governos. O rádio é cria da Primeira Guerra Mundial, internacionaliza-se nos anos 20 e vira trunfo decisivo para a mobilização das massas na Segunda Guerra. O cinema narrativo se inicia sobre os escombros das batalhas do século 19 e técnicas de cinema são desenhadas no primeiro conflito mundial (...). A tecnologia que permitiu a TV é cria do entreguerras, e a internet, dos investimentos militares dos anos 60. (PEREIRA JÚNIOR, 2006: 42)

Com essa síntese, esperamos ter mostrado o surgimento de alguns *medias*, em suas diversas categorizações: *media radiofônica, televisiva, impressa, digital, etc.* na seqüência, trataremos, especificamente, das questões sócio-históricas de um *media impresso*, a revista impressa.

2.1.1. A revista impressa – algumas considerações

As considerações históricas sobre esse *media*, a revista impressa, estão embasadas nas idéias de Scalzo (2004: 11), publicadas em seu livro “Jornalismo de Revista”. Inicialmente, ela questiona: “Afim, o que é uma revista?”. Em seguida, apresenta uma resposta: “é um veículo de comunicação, um produto, um negócio, uma marca, um objeto, um conjunto de serviços, uma mistura de jornalismo e entretenimento”. Contudo, a autora diz que nenhuma dessas definições abrange completamente o universo que envolve a revista e seus leitores. Por isso, após apresentarmos o histórico desse *media*, voltaremos a pensar, com base nos estudos de Bakhtin, sobre o que é uma revista.

A primeira revista surge em 1663, na Alemanha. Mas, é em 1731, em Londres, que é lançada *The Gentleman’s Magazine*, a primeira revista com as características mais próximas das características das atuais revistas, aquelas que reúnem vários assuntos e os apresentam de forma livre e agradável. Esta foi inspirada nos grandes magazines, as lojas que vendiam um pouco de tudo. Assim, o termo magazine passa a designar revistas. No Brasil, as revistas chegam com a corte portuguesa, no começo do século XIX.

Inicialmente, o objetivo das revistas era o de aprofundar os assuntos: mais que os jornais e menos que os livros e estavam destinadas a um público específico. Com essa especificidade, ao longo do século XIX, devido ao aumento dos índices de escolarização, suprimiram as necessidades de leitura e de instrução da população alfabetizada e, com isso, assumiram duas perspectivas em suas produções: a da educação e a do entretenimento. Para Scalzo (2004: 21), “as revistas acabam tomando para si um papel importante na complementação da educação, relacionando-se intimamente com a ciência e a cultura.”

Com relação ao(s) assunto(s) tratado(s), as revistas, em seu início, costumavam abordar um único assunto por título; eram *monotemáticas*. Mas, com a popularização e com o teor de “negócio revista,” passaram a discutir vários assuntos, ou seja, a ser *multitemáticas*. No século XIX, as revistas passaram a ser mais específicas, isto é, a abordar os assuntos dentro de uma área de

conhecimento. Nesse direcionamento, surgem as revistas especializadas, ligadas a categorias profissionais ou a assuntos técnicos, como a *Scientific American* e a *National Geographic Magazine*.

O modelo de revista que permitiu grande progresso para esse *media* foi a revista semanal de notícias, com seu aparecimento em 1923 e aqui no Brasil, em 1968, com a *Veja*. Outro grande diferencial foi a revista semana ilustrada (*Life*), datada de 1936, a qual se utilizava da reportagem fotografada e tinha a intenção de fazer 'ver a vida; ver o mundo' (Henry Luce apud Scalzo, 2004: 23). Outros modelos foram se configurando ao longo do tempo: revista em quadrinhos, fotonovelas, de cinema, femininas, etc. Pelo exposto, Scalzo (2004: 16) diz que "revistas representam épocas (...) só funcionam em perfeita sintonia com seu tempo. Por isso, dá para compreender muito da história e da cultura de um país conhecendo suas revistas."

Sobre o interlocutor desse *media*, Scalzo (2004) diz que ele é tratado por "você", isto é, que há entre esse *media* e seu leitor grande intimidade. Em suas palavras, afirma:

(...) numa revista (...) de informação, o teatro é menor, a platéia é selecionada, você tem uma idéia melhor do grupo, ainda que não consiga identificar um por um. É na revista segmentada, geralmente mensal, que de fato se conhece cada leitor, sabe-se exatamente com que se está falando. (SCALZO, 2004: 15)

Mas, o que é afinal uma revista? Que relação estabelece com seu interlocutor? Para esse entendimento, interessa-nos pensar esse *media* pelo ângulo de sua produção discursiva. Interessa-nos, neste tópico, compreender a revista a partir de seus enunciados, na condição de gêneros discursivos e quais as suas configurações e os seus enquadramentos. Ou seja, é necessário pensar se os gêneros publicados num dado exemplar de revista intercalam-se ou cruzam-se para formar um único gênero, ou se eles afastam-se dessa hibridização. O exemplar abaixo citado, da revista *Nova Escola*, corrobora para pensarmos esses aspectos.

Alguns Gêneros (edição 181)	Conteúdo temático
Capa	Einstein para crianças
Carta ao leitor	Ano das Ciências em Escola
Carta do leitor	Leitura em todas as áreas
Enquete/gráfico	Professores x estresse
Receita de aula	Plano de aula: carta e <i>e-mail</i>
Reportagem 1	Busca na internet
Reportagem 2	Planejamento escolar
Reportagem 3	Variar textos para formar leitores

Quadro 03: Gêneros discursivos publicados na edição 181 (2005) da *Nova Escola*.

Com base em Bakhtin, consideramos que alguns gêneros discursivos expostos no quadro acima (carta do leitor, receita de aula e as reportagens) ecoam explicitamente uns nos outros, isto é, dialogam entre si. Desta forma, são entendidos como elos de um diálogo sobre o ensino/aprendizagem com textos variados, formando uma cadeia discursiva. Mas, também compreendemos que os gêneros *capa* e *carta ao leitor* não mantêm diretamente esse diálogo, pois parece que seus temas têm outras direções. Neste entendimento, os gêneros da revista podem não estar no propósito de um só tema, assim, não constituiriam um gênero, o gênero *revista*. Ver discussão sobre a cadeia discursiva formada por esses gêneros, nos capítulos IV e V.

Bazerman (2006) ajuda-nos a pensar mais sobre essa questão. Com este pesquisador, concluímos que a revista é uma coleção de gêneros que estão no *frame* (segundo Bazerman, 2006, aquilo que organiza o trabalho, a atenção e as realizações) formação de professores e que fazem parte das atividades de alguns sujeitos: professores, especialistas, empresas, repórteres, etc., todos sob a tutela da *Nova Escola*.

Por esse ângulo, na perspectiva da produção – seleção, organização e publicação – a revista é um *conjunto de gêneros*, isto é, é “a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (Bazerman, 2006: 32); é o conjunto de gêneros que a *Nova Escola* produz em seu papel social de formadora de professores (discussão no capítulo V). Mas, pelo ângulo da recepção, a revista é

apenas *parte de um conjunto de gêneros*, parte daquele conjunto que sustenta a formação do educador, isto é, é somente parte dos gêneros usados pelos professores em seu papel social de educador, em formação continuada. Todavia, essa consideração é bastante incipiente e merece maiores reflexões, não realizadas nesse momento em razão do nosso objetivo de pesquisa.

2.2. O processo de globalização e as pressões sobre a esfera midiática

De acordo com Sevcenko (2001), as atuais práticas discursivas na mídia têm sua origem no próprio curso histórico e sofrem algumas coerções do processo de globalização, isto é, da reformulação dos referenciais de espaço, de tempo e de mentalidade. Para ele:

(...) pela densa conectividade de toda a rede de comunicação e informações envolvendo o conjunto do planeta, **tudo se tornou uma coisa só**. Algo assim como um único e gigantesco palco onde os mesmos atores desempenham os mesmos papéis na única peça em que se resume todo o show. [grifos nossos] (SEVCENKO, 2001: 21)

Para Rubim (2000/2003), esse atual contexto é singularizado por três marcas, denominadas constelações. Sobre as marcas dessa época, o autor afirma:

(...) A **primeira** se refere ao entrelaçamento que se constata no dia a dia entre espaços geográficos – que foram alargados pelas navegações marítimas e da revolução dos transportes e, simultaneamente, concentrados pela revitalização dos territórios urbanos acontecida na modernidade – e espaços eletrônicos, expandidos e atualizados pelas "navegações virtuais". Uma **segunda** constelação deriva da penetração cotidiana, da bricolage entre convivência, que pressupõe sempre a presença e lugar, e televivência, uma vivência instantânea a distância, propiciada pelas mídias em rede. Uma última e **terceira** constelação, dentre as muitas possíveis de observar: a hibridização, termo tomado de empréstimo a Canclini (1997), entre fluxos culturais – materiais ou simbólicos – oriundos do local, entendido como um lugar de investimento de uma plêiade de sentidos, e outros fluxos provenientes de registros globalizados. [grifos nossos] (RUBIM, 2000: 31).

Seguindo o raciocínio acima explicado, o entrelaçamento dos espaços geográficos, a relação presença/lugar e televivência e a hibridização do local com o global constituem-se como mudanças que afetaram/afetam as práticas interativas na esfera midiática, dando-lhes outras características e, conseqüentemente, outra função. Esse processo de globalização, denominado por alguns de mundialização, é visto,

em relação às práticas discursivas midiáticas, segundo Umberto Eco (1987), por duas perspectivas: integrada e apocalíptica.

Para esse autor, a concepção integrada exaltou os benefícios da globalização e acabou por transformar o conceito de mercado em poderosa ferramenta ideológica. Para isso, essa corrente enfatiza o presente e o consumismo, não discute as consequências da globalização sobre os processos comunicacionais midiáticos, nem sobre o conteúdo produzido pela cultura da mídia. Tem nessa esfera de comunicação uma aliada para a exaltação do individualismo, afastando das relações sociais a interferência do Estado.

O mesmo pesquisador esclarece que, segundo a concepção apocalíptica, esse processo de globalização trouxe consequências nefastas para os meios e para os processos comunicacionais nesta esfera, tendo impacto sobre o planejamento e a gestão das empresas de comunicação midiática, que passam a ser geridas pelo parâmetro da lucratividade e rentabilidade, na busca de um contingente maior de consumidores. Em função disso, surgem as fusões e as compras de empresas de comunicação e como resultado há uma ação direta sobre os conteúdos produzidos por elas.

Seguindo o raciocínio dos apocalípticos, há um desdobramento negativo a partir da independência editorial, logo, uma crise nas práticas discursivas de cunho investigativo e passa-se a ter um fortalecimento de produções discursivas apelativas e sensacionalistas. Outro aspecto também considerado negativo é que “(...) a globalização (...) levaria inevitavelmente a decadência das produções regionais e a imposição do modelo cultural norte-americano (...)” (Leite, 2006). Ainda de acordo com Leite (idem), essa interpretação da interferência da globalização no fenômeno comunicacional midiático é válida porque alerta para os conteúdos políticos e ideológicos dos discursos, que postulam o processo de constituição da sociedade a partir dos princípios e valores do mercado como um percurso natural e inexorável.

Pensando com Leite (ibidem), a comunicação midiática urge ser entendida em sua relação com o mercado. Todavia, nas análises aqui realizadas não podemos seguir restritamente o raciocínio dos apocalípticos, tampouco, o dos integrados.

Porém, compreendemos que em decorrência da globalização, nessa esfera de produção discursiva, *o homem da informação tornou-se de negócios* e o que está em jogo é a audiência em função dos patrocínios, não a informação. Por isso, de acordo com essa idéia e embasados em Torres (2001), propomos o seguinte esquema de funcionamento da prática discursiva na esfera midiática, o qual guia (nos capítulos IV e V) a análise dos discursos da *Nova Escola*:

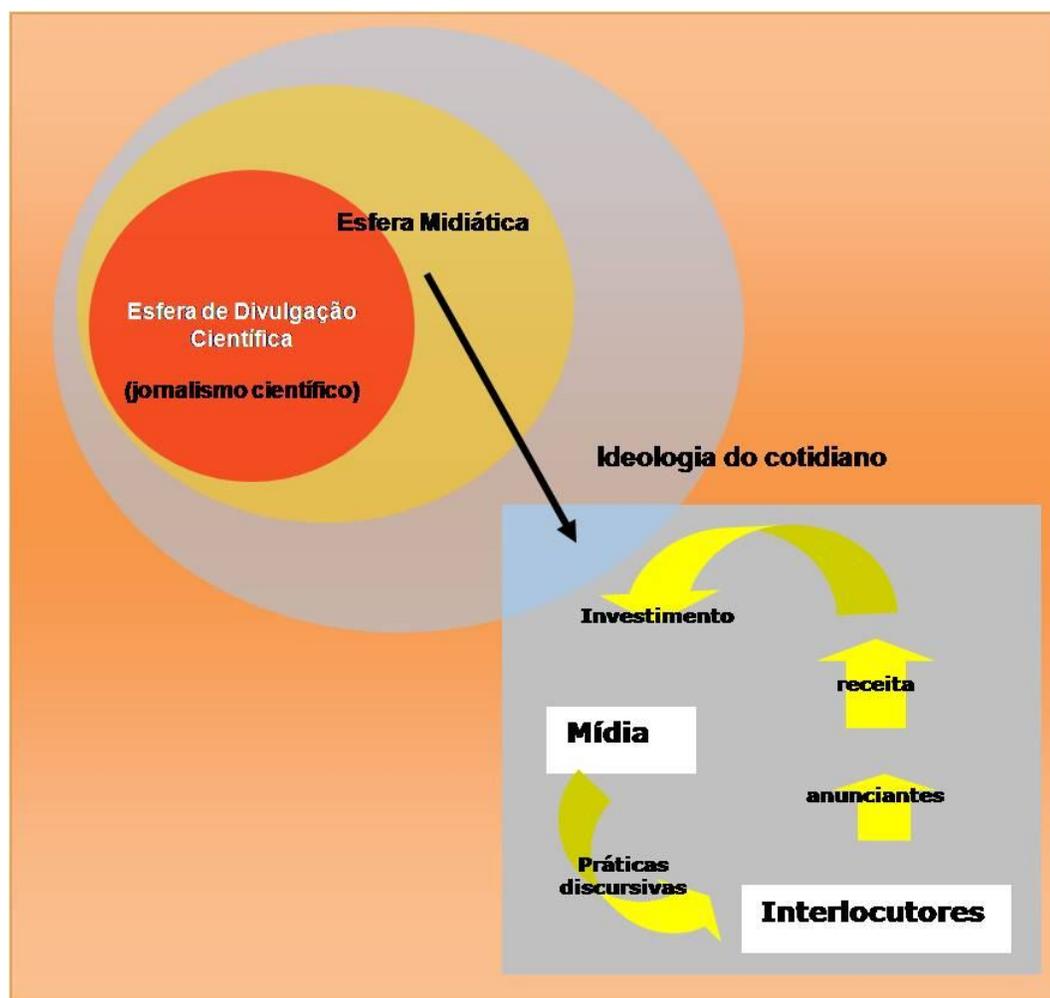


Figura 04 – Esquema das práticas discursivas na esfera midiática.

Sobre esse processo de globalização, anteriormente descrito, já dissemos que decorre das bases econômicas de produção e das novas tecnologias da informação e comunicação e exerce fortes influências sobre as práticas discursivas na esfera midiática. Sendo assim, a figura 4 pode auxiliar-nos no entendimento desse

processo multifacetado que é a produção de discurso na mídia. Nessa figura, o esquema circular é um “enquadramento” realizado na figura 2 (exibida no capítulo 1), que representa as esferas sociais. Esse esquema nos faz entender que a esfera midiática está em constante relação (em tensão) com a ideologia do cotidiano e que a reflete e a ressignifica (voltaremos a discutir esse aspecto no último tópico). O quadro em ligação com o esquema circular representa o processo de produção discursiva e deixa ver, pelo exposto por Sevcencko (2001), Rubim (2000/2003), Leite (2006) e Torres (2002), que a ressignificação realizada (ou proposta) pela mídia se dá, em percentual elevado em função dos valores mercadológicos. Desta forma, a informação publicada nasce da tensão em atender aos leitores e ao poder econômico e insere-se como um produto que traz agregados em si outros produtos, numa luta entre afirmações e negações de sentidos.

Nessa direção, estamos percebendo a produção da informação pelo *paradigma de manipulação editorial* (Albuquerque, 1998). Pelo esquema circular, notamos que existe na esfera midiática um modo específico de produção da informação, a divulgação científica (ou jornalismo científico) – um subsistema que acontece (no mínimo) em três grandes campos da comunicação social: esfera científica/acadêmica, esfera escolar e esfera midiática. Porém, este aspecto será discutido neste capítulo em um tópico específico. No momento, resta-nos saber que essa “lupa” lançada sobre a produção discursiva midiática ajudar-nos-á nos capítulos de análise 4 e 5 a compreender se a prática discursiva da *Nova Escola* possui essas características.

Em decorrência desse processo, a prática discursiva neste campo da comunicação social, de acordo com Tavares (2002),

(...) procura uma inserção diferenciada, a fim de estabelecer um posicionamento – o foco – mais denso na mente da audiência, operando em um nível psicológico/emocional (...) coletivizando, refletindo e reafirmando valores, os credos, as sensibilidades e a própria identidade [do receptor]. (TAVARES, 2002: 34).

Por esse ângulo, a informação é fragmentada. Pois, como afirma Tavares (ibidem), o enredo importa pouco, visto que quanto mais vazio e descontextualizado melhor. E, ao produzir a informação na perspectiva mercadológica, a fala torna-se despolitizada. Nesta direção, Condé (2006) acredita que na “mídiosfera” (expressão

aqui usada para fazer referência à esfera midiática), o processo de redução é uma característica das práticas de discurso. Para ele, o fragmento é considerado totalidade, pois estas práticas se pautam na superfície descritiva dos acontecimentos, logo, em uma totalidade condensada da experiência humana.

2.3. Mídiosfera e o agendamento da informação

Diretamente estabelecendo relação com essa redução dos acontecimentos, podemos dizer que, em decorrência da globalização (nesta, o *Estado mínimo*), o homem tem sua participação social alicerçada no consumo de bens privados e dos bens simbólicos produzidos na esfera midiática e que só assim se torna cidadão, só assim tem o sentimento de pertencimento (Canclini, 2005). Nessa perspectiva, a esfera midiática constitui-se como a nova “praça pública” com a função de discutir e deliberar temas de “importância social”.

Tavares (2000) fornece-nos elementos para avançarmos no vislumbamento do papel da esfera midiática no conjunto da vida social. Ele, ao abordar a mitologização dos apresentadores de TV, ou seja, sua incorporação pela audiência, afirma que isso acontece porque esses sujeitos e suas identidades são fabricados como personagens arquetípicos, isto é, nascem da própria cultura, são representações simbólicas e uma revisão da própria etnografia cultural¹⁰ da sociedade; são oriundos das fantasias de consumo e dos sonhos e têm suas raízes em imagens padronizadas. Por esse ângulo, a prática discursiva midiática espera que a “identidade” evidenciada possa ser mitologizada e imitada; que se torne um totem.

Ao olharmos essa idéia com base nos estudos bakhtinianos, afirmamos que a etnografia cultural é refletida e, por conseguinte, refratada nos discursos midiáticos. Ou seja, é forjada na perspectiva de tornar-se mito. E junto a essa “identidade” mitologizada vem uma gama de produtos para que seja consumida, visto que uma das funções dessa esfera é “faturar” sobre o público. Desta forma, a partir do advento da globalização, a espetacularização é outra marca das práticas discursivas na mídia.

¹⁰ Estamos denominando de etnografia cultural a descrição/compreensão de uma determinada cultura a partir da visão de mundo do “nativo” dessa cultura.

Como consequência, é imprescindível esclarecer o que se torna tema, objeto de discurso, nessa esfera. Com base em Tavares (2000), consideramos que as publicações nessa esfera social correspondem ao interesse que aquele assunto pode despertar no público atingido, devido ao espaço que seu teor assume no imaginário e também aos interesses do anunciante. Corroborando com essa posição, Franciscato (2006) informa-nos que um objeto se torna tema nessa esfera quando apresenta um sentido de relevância pública. Logo, passa a ser tema o conteúdo que é reconhecido pelo indivíduo (os interlocutores) como indispensável para a sua participação na vida social, extrapolando o limite dos eventos que surgem novos na sociedade.

Por esse prisma, uma temática só é pauta porque é considerada informação atual, e isso implica que o interlocutor a considera como de grande relevância, pois nessa esfera o conceito de atualidade não está necessariamente atrelado ao de temporalidade. O tempo aqui é o *tempo do leitor*. Ou seja, as informações publicadas prestam-se às necessidades da sociabilidade do leitor.

Sobre isso, Silverstone (2002:24) acredita que as informações midiáticas oferecem "(...) estrutura para o dia, pontos de referência, pontos de parada, pontos para olhar de relance e para a contemplação, pontos de engajamento e oportunidades de desengajamento (...)", orientando, assim, as experiências cotidianas. Ou seja, quando veicula suas "informações", considerando-as temas atuais, a mídia corrobora para que eles sejam atualidade. Ela promove o *agendamento*. Isto é, dá aos seus leitores os assuntos sobre os quais devem falar e pensar.

Hohlfeldt (1997), ao abordar os estudos sobre a hipótese do agendamento, esclarece que a mídia impressa possui uma hierarquia, com relação ao agendamento pelo interlocutor. Assim, as informações veiculadas repercutem nas conversações, adquirem sentido de agenda pública; tornam-se roteiros para as relações coletivas; tornam-se atuais. Todavia, Sodré (2002) ressalva que a esfera midiática não determina; prescreve.

Desta forma, bakhtinianamente falando, acontece a relação (de tensão) entre a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano, pois, o sujeito, para Bakhtin, não é passivo às superestruturas. Diferentemente, o sujeito dialoga com elas, expondo sua contrapalavra. Mesmo assim, não podemos desconsiderar o agendamento realizado e o que Bourdieu (apud Lopes, 2000) aponta: o monopólio sobre os instrumentos de produção e difusão da informação em grande escala, que se configura como potencialidade de controle dos sentidos nas práticas discursivas.

Outro fator importante, necessário em nossas análises, é o que Lopes (idem) nos aponta. Para ele, a agenda midiática liga-se a outras agendas, pois a esfera midiática tem como função a construção de um cenário, como expressa Sodré (2002), que garanta a inserção dessa agenda na agenda dos sujeitos, havendo, desta forma, uma inter-relação entre as esferas. Outro aspecto também de igual importância, neste contexto atual, é o fato de que outras esferas produzem seus discursos considerando a inter-relação com a esfera midiática e, por isso, eles são constituídos como estratégias comunicativas que lhes garantam reconhecimento e legitimação (Castro, 2000), emergindo daí uma nova forma de sociabilidade. Com isso, entendemos que não basta simplesmente publicar a informação, mas que, ao contrário, o poder midiático sustenta-se pela provocação de efeitos e influências na criação de uma percepção atmosférica (Sodré, idem). Essa idéia de agendamento é essencial à análise das reportagens sobre o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos. No capítulo V, discutiremos esse processo nas temáticas dessas reportagens.

2.4. Informação midiática e estrutura composicional

É importante frisarmos que, do cenário comentado no item anterior, também faz parte o enquadramento da informação. Dito de outra maneira, a esfera midiática “pede” uma faceta semiológica (Bougnoux apud Antunes e Vaz, 2006:46). Ou seja, nessa esfera há uma preocupação com os signos a serem utilizados para a construção da informação. Assim, determinados elementos são agenciados para o “empacotamento” dessa informação. Logo, é necessário analisarmos os tipos de signos usados: textos, desenhos, fotos, fontes, cores, formatação, etc., para entendermos que há uma grande preocupação com a multimodalidade como recurso

argumentativo em nossos objetos de estudo nessa pesquisa, principalmente nos gêneros receita de aula e reportagens, analisados nos capítulos IV e V.

Ao abordamos a mídia por esse aspecto, acreditamos ampliar o espaço de visão sobre as interações mediadas, visto que não enfocamos a análise apenas pelo paradigma da manipulação editorial, mas também pelo paradigma da produção da notícia. Este paradigma nos faz entender que o saber prático jornalístico é fator decisivo para um enquadramento e não outro. A formação desse profissional e sua prática consolidam uma socialização profissional (quanto à ideologia, à subjetividade, à estética, à recepção, etc.) advinda dos procedimentos que permeiam os manuais jornalísticos, os cursos e as redações. Nas palavras de Albuquerque (1998):

(...) Não se trata de negar a importância do problema da manipulação da notícia [informação], mas sim defender a idéia de que este fenômeno só poderá ser analisado consistentemente na medida em que se considere previamente o problema da **produção rotineira das notícias** (...). [grifos nossos] (ALBUQUERQUE, 1998: 17)

Por isso, podemos afirmar que sobre a informação, comumente, há um trabalho de designer gráfico, uma formatação, isto é, um empacotamento. Esse aspecto semiológico é uma característica da atual sociedade: a sociedade da imagem (Ana Mae, 1994). Mas, esse uso da imagem é, também, proposital em função da imagem do interlocutor.

Em quase todos os gêneros, nessa esfera de comunicação social, a imagem ou “foto de imprensa” (Barthes, 2000) como gênero discursivo (Baronas, 2004), participa desse enquadramento. Sobre a foto jornalística, os manuais da mídia costumam afirmar que o papel das imagens/fotos é o de representação da realidade. Desta maneira, propõe-se para a fotografia a objetividade, a representação do real. É possível que essa idéia surja pelo fato de que, como evidencia Barthes (1984), uma foto é sempre invisível. Ou seja, não é a fotografia que vemos, ao contrário, ao lançarmos nosso olhar sobre ela, vemos seu referente. Assim, a foto usada nos discursos midiáticos não é vista como um significante.

Nesta perspectiva, a fotografia é usada nas produções midiáticas como espelho do real (Barthes, 1984; Baudrillard e Silverstone, 2002). Roland Barthes (idem) comenta que a fotografia congela o momento e, assim, apresenta uma outra, uma “nova realidade”. Para ele, a foto de imprensa é uma criação e que, desta forma, a pose fotográfica é a transformação de um “eu” em um “outro”; é um jogo de subjetividades. Esse pesquisador acredita que a foto objetifica e unifica o “sujeito” fotografado – cria um “novo eu”.

Sendo assim, ao olharmos a foto e vermos nela o seu referente, temos a ilusão de que estamos diante do real, mais verdadeiro que aquilo que representa. Ou seja, é a hiper-realidade (Baudrillard). Seguindo esse raciocínio, toda a prática discursiva e, nela, o fotojornalismo, forja um mundo (simulacional): simulação de sentido, no qual realidade e modelos se confundem.

Diferentemente, Silverstone (2002: 26) diz que, para estudarmos as práticas discursivas midiáticas e termos a compreensão de sua contribuição para a textura geral da experiência, é oportuno o reconhecimento da realidade de suas experiências. Segundo ele, “(...) as experiências são reais, até mesmo as experiências midiáticas (...)” e que por esse prisma não vivemos em um mundo exclusivamente de imagens e simulacros. Isto é, as práticas discursivas midiáticas são comunicações concretas, de um “eu” em direção a um “outro”; enunciados concretos. Sobre seu desacordo com a idéia de Baudrillard, ele comenta:

(...) Nessa visão [da hiper-realidade], o mundo é um mundo em que as realidades empíricas são progressivamente negadas, tanto pra nós como por nós, no senso comum e na teoria. Nessa visão, vivemos nossas vidas em espaços simbólicos e auto-referenciais que nos oferecem nada mais que generalidades do sucedâneo e do hiper-real, que nos proporcionam apenas a reprodução e nunca o original e, ao fazê-lo, negam nossa subjetividade e, de fato, nossa capacidade de agir significativamente. Nessa visão, somos desafiados com nosso fracasso coletivo a distinguir a realidade da fantasia e a responder pelo empobrecimento, embora forçado, de nossas capacidades imaginativas. **Nessa visão, a mídia se torna a medida de todas as coisas. Mas sabemos que ela não o é (...).** [grifos nossos] (SILVERSTONE, 2002: 26)

Partindo das idéias do autor supracitado, podemos confirmar que essa operação midiática (o fotojornalismo, bem como toda a prática discursiva) não é uma força desencarnada operando contra o “outro”. Ao contrário, é parte de sua realidade,

visto ser a mídia expressão e precondição da experiência. Desta forma, a foto se insere em um gênero discursivo como operação discursiva, atendendo ao projeto de dizer – “texto” relevante e carregado de sentido. Tavares e Vaz (2005) possibilitam-nos um maior entendimento do porquê da dimensão tomada pela foto.

(...) A foto funciona (...) como se fornecesse provas (...) molda a realidade (...) nos aproxima de determinado acontecimento, fazendo-nos conhecê-lo e dando-nos a sensação de que dele participamos (...) As fotografias jornalísticas não são inocentes: elas traduzem um acontecimento, construindo-o. Recortam uma realidade, são notícia e transmitem informação (...). (TAVARES e VAZ, 2005: 131-132)

Por isso, é possível dizermos que a foto e seu enquadramento não são aleatórios, mas, surgem para, além de informar, estimular sensorial e emocionalmente (Munch apud Leal, 2006) o interlocutor. Essa é uma construção semiológica que não perpassa apenas pela manipulação editorial, mas também pela produção da notícia, pelo trabalho do profissional da mídia e da equipe de produção e visa atuar diretamente sobre a percepção de seu interlocutor, tentando garantir uma espécie de controle no processo de negociação de sentidos.

2.5. Divulgação científica – um subsistema na esfera midiática

Sobre esse tópico nessa dissertação, é considerável dizer que este aparece neste capítulo porque consideramos que entre as edições 100 e 201, as reportagens sobre leitura e produção de textos vão se configurando como discursos de divulgação científica.

Nos tópicos anteriores, evidenciamos que a comunicação midiática (como um campo ideológico de comunicação, pertencente à superestrutura; aos sistemas ideológicos organizados) é um modo de produção discursiva com características específicas, em decorrência das coerções que sofre/exerce. Neste tópico, nosso intento é aprofundar nossa reflexão sobre essa esfera de comunicação social, lançando nossos olhares sobre a divulgação científica midiática. Por olharmos a divulgação científica sob um olhar bakhtiniano, nossa percepção sobre ela se diferencia das demais percepções. Nesta, é compreendida como uma prática comunicativa midiática com características peculiares de produção, isto é, como um *modo específico de refletir e refratar a realidade*: um campo da esfera humana ideológica. Por isso, compreendemo-la

como um subsistema da esfera midiática. Aqui, tratamos especificamente sobre a divulgação científica na esfera midiática. Todavia, antes de apresentarmos nossos argumentos em favor dessa percepção, citaremos outros olhares já lançados sobre esse fenômeno sócio-lingüístico, de modo sucinto. Entender essa prática discursiva e suas peculiaridades nos ajuda no olhar lançado sobre as reportagens a respeito do ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos, na revista *Nova Escola*. Sua importância dá-se pelo fato de que, no decorrer do período de 1997 a 2007, as reportagens, nesse *media*, passam a ter um caráter de *divulgação científica*.

2.5.1. Diferentes olhares sobre a divulgação científica

Para apresentarmos os diferentes olhares sobre a divulgação científica, faz-se necessário citarmos e retermos Bueno (*apud* Zamboni, 2001:46; Albagli, 1996: 397). Acreditamos que para esse pesquisador, é preciso entender que ao falarmos em *divulgação científica* estamos tratando de um jeito específico de produção discursiva, destinada à grande massa, sobre as “descobertas” da ciência. Feita essa delimitação, podemos dizer que essa prática discursiva sobre as “descobertas” da ciência, para o grande público, tem sido objeto de diferentes estudos e, por isso, conceituada diferentemente pelos estudos em comunicação e pelos estudos em linguagem, como a indicação no quadro abaixo:

Perspectiva de Estudo	Pesquisador	CONCEITO
Estudos em Comunicação	José Reis	•Recodificação de linguagem; •Tradução
	Wilson Bueno	
Estudos em comunicação	Alícia Ivanissevich	•Interpretação
	Martha França	•Não jornalismo
Estudos em Linguagem	Authier-Revuz	•Reformulação
Estudos em Linguagem	Eni Orlandi	•Encenação
Estudos em Linguagem	Marci Martins	•Reformulação (feito-autor)
INSCRIÇÃO DO TEXTO		

Quadro 04 – Exposição dos estudos sobre divulgação científica.

Como vemos no quadro, para os estudos em comunicação, a divulgação científica é compreendida como uma recodificação de linguagem (Bueno, José Reis, etc.), uma tradução, interpretação (Ivanissevich, 2005) e não-jornalismo (França, 2005). Esse olhar se justifica pelo fato de que esses estudos focalizam suas discussões e suas análises no uso do código lingüístico. O conceito de divulgação científica para esses estudos está sob a idéia de ‘transposição de uma linguagem especializada para uma linguagem não especializada, como o objetivo de tornar o conteúdo acessível a uma vasta audiência’ (Bueno apud Zamboni, 2001: 47). Isto é, ‘trocar a ciência em miúdos’ (José Reis, apud Zamboni); traduzir o texto em palavras simples.

De acordo com os estudos em linguagem, a divulgação científica é encarada como uma reformulação e encenação. Os estudos de Authier (apud Zamboni, 2001) conceituam a divulgação científica como uma reformulação de um discurso-fonte (D1¹¹ – ciência) em um discurso segundo (D2 – divulgação científica). Esta conceituação nasce em virtude de que em seus estudos essa pesquisadora lança o olhar sobre a enunciação do “outro” no discurso do “eu”, como afirma Zamboni (2001).

Diferentemente, para a pesquisadora Eni Orlandi (2001), a produção de sentidos ocorre em três momentos: na constituição, na formulação e na circulação do discurso. Assim, para ela, a divulgação científica, nos processos de constituição e formulação, formula o dizer da ciência em outra ordem, mantendo, entretanto, os efeitos de cientificidade. Por conseguinte, ela usa o conceito de encenação de Maingueneau (1987), que postula a relação entre a metalinguagem e a terminologia. Em suma, a divulgação científica é percebida como uma encenação da ciência. Ou seja, seria uma versão do texto científico, na qual a metalinguagem cede lugar à terminologia. Segundo Orlandi (2001: 157), a divulgação científica parte da premissa de que “eu digo que eles dizem X para que vocês o saibam”.

Os estudos de Martins (2006), também em estudos de linguagem com base na Análise de Discurso de linha francesa, vêem a divulgação científica como uma reformulação. Entretanto, partem da idéia de que o divulgador faz seu discurso como

¹¹ D1 é o discurso primeiro, o discurso científico e D2 é o discurso segundo, aquele que surge a partir da reformulação do D1.

um sujeito assujeitado a uma dada formação ideológica e a uma formação discursiva e que, sendo assim, assume uma dada posição-sujeito: a de divulgador. Em consequência, a divulgação científica é um discurso no qual se produz um “efeito-autor”.

Quando analisamos esses conceitos sob a luz dos estudos bakhtinianos, somos levados a afirmar e reafirmar que esses estão focados no estilo predominante nesse campo de práticas discursivas e no trabalho do sujeito autor. Igualmente, é de fundamental importância destacar que os estudos acima expostos citam que a linguagem, o estilo, está em função do “outro” presumido. Todavia, centram-se apenas no processo de inscrição do texto; o processo de formulação lingüística do texto.

Outro estudo, o de Zamboni (2001), está também fundado na Análise de Discurso de linha francesa, mas com inserção de alguns conceitos bakhtinianos. Essa pesquisadora aponta a condição desfavorável que a divulgação científica assume quando se parte da idéia de recodificação, tradução, reformulação e encenação. Para ela, com base em Bakhtin, a divulgação científica é um discurso que longe de ser degradado, empalidecido e esmaecido, é vivo, colorido e envolvente; um discurso no qual podemos notar a singularidade do “eu”, mesmo e essencialmente, com a voz do outro: uma formulação discursiva. Compreendendo a divulgação científica como um discurso vivo e original, e que há equivalência entre os conceitos de enunciado e discurso, ela afirma que se é discurso, é enunciado. Logo, a divulgação científica é um *tipo relativamente estável de discurso*: é um gênero discursivo.

Perspectiva de Estudo	Pesquisador	CONCEITO
Estudos em Linguagem	Lilian Zamboni	•Gênero Discursivo
AD Francesa – inserção de conceitos bakhtinianos		
SUBJETIVIDADE MOSTRADA		

Quadro 05 – Exposição do estudo de Zamboni sobre divulgação científica.

A respeito, Zamboni (2001) afirma:

Investigar os textos de divulgação científica com a lente da subjetividade mostrada pode revelar, nesse caso, menos uma prática de reformulação discursiva (embora se trate de uma atividade que, em certa medida, reformula algo, sim) e mais uma ação efetiva de formulação de um discurso que bem pode ser caracterizado com um gênero específico: o gênero da divulgação científica. (ZAMBONI, 2001: 85)

Zamboni (2001), ao conceituar a divulgação científica como um gênero discursivo, toma o conceito de *subjetividade mostrada* (Possenti, 1995) como relevante, em virtude do desejo de opor-se à concepção de divulgação científica como um discurso segundo. Desta forma, evidencia a interferência do “eu” na produção discursiva e, como isso, acaba por desconsiderar que a divulgação científica não se dá única e exclusivamente em um *tipo relativamente estável de enunciado*, ao contrário, dá-se em diversos gêneros discursivos, tais como entrevistas, reportagens, notícias, capa de revista, nota, etc. Logo, acreditamos ser contraditório (dentro do aparato teórico de Bakhtin e seu círculo) conceituá-la como gênero discursivo.

Nossa observação ao trabalho de Zamboni (2001) dá-se pelo fato de que a divulgação científica não acontece em apenas um único tipo relativamente estável de enunciado. Assim, entendendo, como propôs Bakhtin e seu círculo, que gênero discursivo é um tipo relativamente estável de enunciado, acreditamos não ser possível afirmar que a divulgação científica é um desses tipos. Por isso, preferimos compreendê-la como um modo específico de produzir sentidos, dentro da esfera da comunicação midiática. Então, seria uma espécie de subsistema desse campo

comunicativo. Esta hipótese se sustenta na premissa de que a prática discursiva midiática está subdividida em algumas maneiras distintas de produzir significados. Sendo assim, os gêneros dessa esfera acabam sofrendo alterações (quanto à função, aos objetivos, aos interlocutores, ao estilo, às necessidades, ao agendamento e ao cenário construído) que os constituem em uma forma diferente de produção discursiva. Os gêneros nota (*Nova Escola*) e capa de revista (*Veja*), mostrados abaixo, ajudam-nos a pensar melhor sobre essa questão:

The figure consists of two main parts. The top part is a page from a magazine or newspaper titled "O que define o grau da queimadura?". It features a detailed anatomical diagram of human skin layers: Epiderme, Dermis, and Camada Subcutânea. The diagram is divided into three sections representing different degrees of burn: "Leve, mas perigosa" (shallow), "Nova em folha" (full-thickness), and "A saída é o enxerto" (requiring a skin graft). Text on the page explains the structure of the skin, the damage caused by burns, and provides medical advice on prevention and treatment. The bottom part of the figure is the cover of the magazine "Veja". The main headline is "AÇUCAR" in large, bold letters. Below it, a sub-headline reads "NOVAS RAZÕES PARA TER MEDO DELE". The cover features a cartoon character holding a large spoon and a bowl of sugar. Text on the cover includes "Os médicos agora sabem calcular com precisão a carga glicêmica dos alimentos e neutralizar os efeitos do 'açúcar invisível' na dieta" and a promotional message: "PESQUISA VEJA/IBOPRE: 6 em cada 10 eleitores não rotinizam esse hábito".

Figura 5 – A divulgação científica em diferentes gêneros discursivos.

Algumas especificidades presentes nos dois gêneros são evidenciadas para nos auxiliar no entendimento de que a divulgação científica não é um gênero discursivo, ao contrário, um modo específico de produzir enunciados. Na nota e na capa, algumas características¹² são comuns: os dois enunciados além de prestarem-se à informação, possuem um objetivo a mais, o de “promover” a formação científica dos interlocutores. Na *nota*, esse objetivo a mais é o de fazer aprender o processo de queimadura e de sua recuperação, na *capa de revista*, é o de fazer aprender que o consumo de açúcar é perigoso, mas que há a possibilidade de uso de forma equilibrada ou controlada. Para alcançar esse propósito, estas informações se constituem como diálogo com os resultados de pesquisas científicas.

Desta forma, esses gêneros, com essa especificidade, cumprem a função de ensinar e de possibilitar o ensino de determinados conteúdos/tópicos. Nesta tarefa, o estilo didático ajuda. No texto no gênero *nota*, publicado pela *Nova Escola*, o estilo didático dá-se pelo uso do infográfico, que é explicativo. No gênero *capa da Veja*, este estilo se constitui pelo uso da imagem e seu efeito metafórico: o açúcar como um “fantasma” (por isso não o vemos) presente nos alimentos. Através destas peculiaridades, outra peculiaridade constitui-se: esta prática discursiva cumpre com o objetivo de ser uma saída à desinformação, em relação às “novas descobertas” da ciência. Esse comentário serve como argumento de que a divulgação é um modo específico de produzir discursos na esfera midiática. O tópico seguinte discutirá essas especificidades.

2.5.2. Divulgação científica: objetivos e funções

Quais são as coerções que esse subsistema, a divulgação científica, exerce sobre as práticas discursivas dentro da esfera midiática? Inicialmente, podemos evidenciar seus objetivos e funções e assim vislumbrarmos tais coerções. Consideramos que o

¹² Uma observação: faz-se necessário dizer que outras características poderiam ter sido apresentadas, porém, a meta é de mostrar aquelas que constituem os dois gêneros como pertencentes a esse subsistema da esfera midiática: a divulgação científica.

caso de *Chácaras e Quintais*¹³ ajuda-nos a compreender esse modo de produção discursiva.

Aqui no Brasil, na década de 30, os chacareiros e sitiantes estavam tendo um problema com a criação de galinhas: diversas doenças estavam impedindo a criação dessas aves. Por isso, eles necessitavam dialogar com os resultados de pesquisas que versavam sobre o assunto: existia a grande necessidade de informação a esse grupo sobre as doenças das galinhas. Contudo, não podia ser uma informação da mesma forma como já acontecia na mídia. Em função do “outro”, o interlocutor, e do objeto de discurso, esse tipo de informação se diferenciava, ou seja, precisava ser um reflexo da realidade, com refração diferenciada das já existentes: um modo específico de comunicar que atendesse a um público “leigo”, com informação de cunho científico. Com esse propósito, José Reis começa a escrever em *Chácaras e Quintais*. De acordo com Nunes (2003), para esse biólogo, as funções desse modo de produzir discursos eram: informacional, educacional, social, cultural, econômica e político-ideológica. Dessas, esse pesquisador/divulgador (apud Kreinz, 2006) destaca duas funções consideradas principais: ensinar e fomentar o ensino.

Esse modo de produção discursiva é peculiar também quanto aos seus objetivos. Albagli (1996) cita três:

- Educacional (promover a educação científica);
- Cívico (ampliar a consciência do cidadão a respeito de questões sociais, econômicas e ambientais associadas ao desenvolvimento científico e tecnológico);
- Mobilização popular (instrumentalizar o cidadão para melhor intervir nos processos decisórios).

Em decorrência das funções e dos objetivos apresentados, esse modo de produção discursiva se coloca, na situação dos chacareiros e sitiantes, como “uma nova saída à desinformação” (Moraes, 2002). Sobre essa possibilidade e necessidade, Moraes (2002) especula:

¹³ Revista na qual José Reis, possivelmente a maior expressão do jornalismo científico no Brasil, começa a escrever textos de divulgação científica.

Imagine a seguinte cena: três amigos sentados a uma mesa de bar dialogando sobre as implicações éticas da clonagem. Melhor ainda, uma família discutindo os possíveis resultados de uma cirurgia de redução do estômago, durante o chá de domingo. (MORAES, 2002)

Na fala de Moraes (2002), é possível evidenciarmos que a divulgação científica tem como propósito forjar práticas discursivas que permitam o diálogo do homem comum com as produções da ciência. Porém, devemos entender que seu agendamento acontece em função de outra agenda, a da ciência, mas não no tempo dessa agenda, pois a divulgação científica surge de acordo com as necessidades vivencias do interlocutor de cada *media*. Hermano (2004), sobre isso acredita que,

Ello supone contribuir a prepara a los individuos para ser hombres de tiempo, teniendo en cuenta la creciente influencia de la ciencia y la tecnica en el presente y en el futuro de nuestras sociedades tecnologicas, y harcelo de modo que el mensaje cientifico pueda ser entendido, sin desvirtualo, por los no cientificos. (HERMANO, 2004)

Bakhtin, já em sua época, comentava esse modo/maneira de prática discursiva. Ele destaca o “outro” desse subsistema da esfera comunicativa midiática, ao observar as diferenças de compreensão responsiva dele em relação a interlocutores de outras esferas:

(...) os gêneros da **literatura popular científica** são endereçados a um determinado círculo de leitores dotados de um determinado fundo aperceptível de compreensão responsiva; a outro leitor está endereçada uma literatura didática especial e a outro, inteiramente diferente, **trabalhos especiais de pesquisa** (...). (BAKHTIN, 1952-53/2003: 302).

Pelo exposto, os diversos gêneros de divulgação científica são/estão forjados a partir da imagem presumida da compreensão responsiva do interlocutor desse campo comunicacional. Albagli (1996) evidencia que, por isso, neste campo peculiar da comunicação midiática, os gêneros são forjados como informativos e opinativos. Dentre os informativos, ela cita: notas, notícias, reportagens e entrevistas. Os opinativos são: editoriais, comentários, artigos, colunas, crônicas, *cartoons* e cartas. Destácio (2005) contribui com nossa reflexão quando aborda sobre as pressões de estilo que os gêneros nessa esfera sofrem. Para ele, os gêneros de divulgação científica podem assumir, no estilo, o teor jornalístico, didático, enciclopédico ou podem ser híbridos; incorporando um caráter lúdico e publicitário.

Contudo, faz-se importante, quando abordamos essa esfera, subsistema da esfera midiática, uma observação à formação científica, foco dessa prática discursiva. Para Pascoal (2006), nos dias atuais, esse modo de significar o mundo no mundo se caracteriza por falta de conteúdo, numa abordagem superficial, em decorrência das coerções sofridas do grande campo que é a esfera midiática. Ele destaca duas coerções principais: a espetacularização e a informação como mercadoria. A posição de Pascal (2006) é de fundamental importância para a análise das reportagens e seu caráter de divulgação científica, visto que podemos perceber se, de fato, a abordagem temática se caracteriza como superficial. E Kreinz (2006) alerta para outra coerção que essa esfera sofre nos dias atuais, o uso da imagem como recurso argumentativo. Incluímos, em nosso trabalho, sob o rótulo de imagem, os infográficos.

2.6. Concluindo o capítulo...

O quadro abaixo, por nós elaborado, numa tentativa de sintetizar o que expusemos nesse capítulo, ilustra as coerções, de acordo com os estudos em Comunicação, que a estrutura de produção econômica exerce sobre a esfera midiática:

COERÇÕES SOBRE A ESFERA MIDIÁTICA	
PARADIGMA DA MANIPULAÇÃO EDITORIAL	PARADIGMA DA PRODUÇÃO DA INFORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audiência / não – informação; ▪ Informação – superfície descritiva dos acontecimentos; ▪ Bem simbólico – pertencimento de cidadão; ▪ Revisão da etnografia cultural; ▪ Produto e produto para consumo (agregado), ▪ Espetacularização; ▪ Tema – relevância pública; ▪ Estrutura para a experiência geral da experiência; ▪ Atualidade/agendamento; ▪ Cenário – nova sociabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enquadramento da informação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Faceta semiológica; ✓ Uso da imagem.

Quadro 06 – Coerções sobre a esfera midiática.

Devemos entender que as coerções acima expostas constituem o que Bakhtin chama de forças centrípetas – aquelas que almejam produzir uma linguagem única. Ou seja, essas coerções apresentadas são orientações para a unidade: “aspectos mais resistentes, mais firmes, mais estáveis e menos ambíguos do discurso” (Bakhtin, 1934-35/1993: 84). Por tudo, é importante a consideração de que, na *Idade Mídia* (Rubim, 2000), é a audiência e não a informação o foco na comunicação midiática. Com isso, pretende-se formar a subjetividade do receptor, interferindo em suas relações intersubjetivas. Nesta perspectiva, as produções ideológicas nesta esfera almejam que a apreciação se dê de maneira a (re)afirmar o sentido proposto. Os significados em circulação saem de instituições sociais (as superestruturas) e a mediação realizada é um processo histórico fundamentalmente político, mas estritamente econômico. Entretanto, devemos considerar que a linguagem única do discurso midiático pode variar em função do processo de estratificação, isto é, dos diferentes segmentos: *medias*, gêneros, subsistemas, grupos sociais, etc. Neste capítulo, demos destaque ao subsistema divulgação científica.

Por isso, é de grande relevância entender que, em virtude da comunicação ser um processo dialógico, Bakhtin (1934-35/1993: 82) explica que “ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação”: as forças centrífugas. Logo, a esfera midiática, bem como qualquer outra esfera, constitui-se através de uma linguagem contraditória e tensa de duas forças opostas.

E quanto à divulgação científica, uma estratificação da esfera midiática, em resumo, podemos dizer que é uma maneira de organizar a prática discursiva que tem como coerção a idéia de que a informação é um diálogo com a prática discursiva da ciência e deve ter o intuito de ensinar, com propósitos de educação, para um interlocutor médio – presumido como um sujeito pouco experiente com as “descobertas” científicas, mas, ávido de diálogo com esses discursos e possui o estilo didático recorrentemente. Entretanto, em decorrência das coerções na esfera midiática, a divulgação científica pode ser fragmentada e superficial.

É possível também assegurarmos que essa mediação marca e modela a organização do cotidiano dos interlocutores produzindo seus *selves*, pois é no

processo interativo que o homem se constitui (Bakhtin). Assim sendo, precisamos compreender que “identidades” podem ser forjadas pela prática discursiva da revista *Nova Escola*. Ou seja, na medida em que os sujeitos interagem com as práticas discursivas desse periódico vão se constituindo nessas práticas. Discutiremos esse tópico nas conclusões desse trabalho.

PARTE II

METODOLOGIA DE PESQUISA

"(...) a escrita de pesquisa não se reduz a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo. Pode-se desse modo interrogar o texto em relação a várias questões, das quais uma, em particular, parece-me importante: a alteridade ou, dito de outra maneira, a relação entre o pesquisador e seu *outro*, ou melhor, seus *outros* (...)."

Amorim

Capítulo III:
O DIÁLOGO COM A NOVA ESCOLA – O CAMINHO DE PESQUISA

Nesse estudo, tomamos como objeto de investigação a revista *Nova Escola*, que se configura como um objeto complexo e, por isso, solicita-nos uma delimitação, fato que nos levou a tomar como objeto de estudo a relação dialógica estabelecida entre esse *média* e o professor-leitor. Nesta, damos ênfase à cadeia discursiva constituída por alguns gêneros. Nesta cadeia focalizamos as reportagens sobre o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos como elo que recebe/produz ecos de todos os outros. A escolha das reportagens como gênero a ser investigado dentro desse periódico deu-se pelo fato de que, segundo Sodré (1986), a reportagem é um gênero jornalístico de caráter informativo, apontado como o texto de maior impacto e consumo.

A investigação deu-se no contexto no qual, de acordo com os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica¹⁴), referentes às avaliações realizadas em 1995, 2001 e 2003, a média de qualidade em proficiência em língua portuguesa, no ensino fundamental (avaliação desenvolvida nas 4ª e 8ª séries) está abaixo do mínimo satisfatório. Para o SAEB,

“o ensino de língua portuguesa deve adotar como eixo de trabalho docente a construção de competência lingüística¹⁵ entre os estudantes, seja na **leitura** seja na **expressão escrita**. Este eixo deve também **orientar a qualificação dos professores e a produção de material didático**” (INEP, 2006:35) [grifos nossos].

A partir desses dados, surge, em nós, pelos resultados do exame, uma grande necessidade de reflexão sobre as políticas educacionais brasileiras focadas, objetivando pensar essa realidade. Assim, a partir do contexto, da “sugestão” dessa

¹⁴ Criado em 1988, o Saeb é uma ação do Governo Brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, na sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica – Daeb, coleta dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil, é aplicado a cada dois anos, desde 1990 e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas).

¹⁵ Devemos ler *competência comunicativa* (Dell Haymes) porque compreendemos com Bortoni-Ricardo (2004) que, nesse caso, esse conceito é mais adequado que o de *competência lingüística* (Noam Chomsky), visto que o primeiro inclui, além das regras de formação das sentenças (que é a base do segundo), as normas sociais e culturais que definem a adequação da “fala”.

instância governamental, da observação sobre essa realidade e de um olhar mais aguçado sobre a *Nova Escola*, resolvemos pensar sobre essa revista, entendendo que seu projeto e a parceria estabelecida com o MEC (Ministério da Educação e Cultura) constituem uma estratégia focada na formação de professores, dentro das políticas educacionais brasileiras. Este periódico, reafirmamos, é uma publicação direcionada aos professores da educação brasileira, possivelmente aos professores de toda a educação básica, e nasceu com o propósito de “informar” e “atualizar” o professor brasileiro.

Por isso, com base no contexto no qual a competência em leitura e escrita dos estudantes do ensino fundamental está abaixo do nível de qualidade esperado, na “sugestão” do SAEB de pensar sobre a formação do docente, no entendimento de que a *Nova Escola* é uma estratégia de formação de professores e na opção do objeto a ser estudado e seu objeto de discurso, propomos os seguintes questionamentos:

- **Que relação dialógica é estabelecida entre a revista *Nova Escola* e seu interlocutor (o professor-leitor) através da cadeia discursiva gerada pelos gêneros discursivos reportagem, receita de aula, carta do leitor, carta ao leitor e auto-apresentação?**
- **Quais as implicações dessa interação para o trabalho docente?**

Estas são as perguntas que conduziram a nossa pesquisa. Acreditamos que estes problemas de pesquisa se apresentam como de grande importância social, visto que podem lançar algumas luzes sobre a formação dos professores brasileiros e, nesta, sobre os modos como o professor brasileiro lê/vê/aceita os discursos sobre/para o seu fazer pedagógico, através desse periódico. Alia-se a isso o fato de que os eventos e as práticas de letramentos escolarizados e não-escolarizados, sejam de professores e/ou de alunos, têm recebido olhares de diversas instâncias organizadas da sociedade em geral (tais como escolas, faculdades, órgãos governamentais e não governamentais, et.), por múltiplos ângulos.

Assim, esta investigação teve como objetivo geral apontar e compreender a dialogia entre *Nova Escola* e o professor-leitor e as implicações desta para o trabalho docente. Aqui, ao falarmos em *implicações*, partimos das idéias de Silverstone (2002: 31), quando diz que “(...) tanto a estrutura como o conteúdo das narrativas da mídia e das narrativas de nossos discursos cotidianos são interdependentes, que, juntos, eles nos permitem moldar e avaliar a experiência (...)”. Por conseguinte, pretendemos compreender, na interação revista-professor, quais as possíveis molduras e avaliações das experiências.

Estamos também, ao falarmos em *implicações*, com base nos estudos bakhtinianos, referindo-nos à tensão existente entre as instâncias organizadas – aqui a *Nova Escola* – e outras instâncias, mais especificamente - entre (no sentido de inter) elas e o seu outro, o interlocutor; neste contexto, o professor. Ou seja, estamos na tentativa de compreender quais as coerções possíveis que este periódico exerce sobre esse profissional e como se dá esse jogo com a linguagem e qual a relação que este interlocutor estabelece com a revista, forjando, dessa forma, sua experiência como docente. Assim, os sentidos propostos nesta publicação são entendidos como *possíveis*, visto que o professor é ativo em sua leitura e apresenta uma contrapalavra, isto é, dialoga com o periódico, seja concordando, seja discordando.

Esperamos que o desenvolvimento da pesquisa propicie a compreensão de que esse periódico implica na formação de professores (no tocante ao ensino de leitura e produção de textos). Essa implicação, possivelmente, está voltada para o que Silverstone (2002) denominou de “textura geral da experiência”, pois compreendemos, com base nesse pesquisador, que a *Nova Escola*,

(...) oferece [aos professores, seus interlocutores] estruturas para o dia, pontos de referência, pontos de parada, pontos para olhar de relance e para a contemplação, ponto de engajamento e oportunidades de desengajamento (...).” (SILVERSTONE, 2002:24)

De posse dessa compreensão, esperamos evidenciar a postura do periódico em estudo em sua relação com o professor de língua portuguesa¹⁶, especificamente, com o professor de leitura e produção de textos. Ao mesmo tempo, esperamos também pensar a relação da revista com um de seus objetos – de discurso – o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos.

3.1. Objeto empírico de pesquisa

A *Nova Escola* é um periódico que, em março de 2007, completou 21 anos de publicação. Alguns dados dessa revista, exibidos nos quadros abaixo, podem dizer muito sobre ela e ajudar-nos a compreender suas práticas discursivas. As fontes destes são Marplan¹⁷/2006 e IVC (Instituto Verificador de Circulação) – dez/06.

Idade	Sexo	Classe Social
60% têm entre 20 e 49 anos	homens: 22% mulheres: 78%	Classe A: 15% Classe B: 45% Classe C: 28%

Quadro 07 - Tabela demonstrativa do perfil do leitor de *Nova Escola*.

Tiragem: 693.000 exemplares		
Circulação líquida: 418.960 exemplares		
Assinaturas	Avulsas	Exterior
351.980	66.980	10

Quadro 08 - Tabela demonstrativa do número de circulação da *Nova Escola*.

¹⁶ Entendemos que outras disciplinas também trabalham com a leitura e a produção de textos, mas, entendemos que essa é uma tarefa específica do professor de língua materna, no nosso caso, língua portuguesa.

¹⁷ Empresa que realiza pesquisa sobre a recepção de *medias*.



Figura 6 - ilustração da circulação da revista *Nova Escola* por região.

Esta revista teve sua primeira edição em março de 1986, período de redemocratização brasileira, nascendo com o propósito de informar e atualizar o professor brasileiro, de acordo com um documento de circulação interna na revista, produzido por seus redatores, em 1992 e citado por Vieira (1998:137). De acordo com os dados apresentados pela Marplan e IVC e também por dados publicados na edição 190, de março de 2006 (edição do 20º aniversário), esse periódico que é de circulação impressa (nacional e internacional) e também *on-line* tem como leitor um público feminino com idade entre 20 e 49 anos, pertencente às classes B e C, situados nas regiões nordeste e sudeste.

Esse periódico atua a mais de duas décadas na sociedade brasileira e tem, mensalmente, em média, 1,5 milhão de leitores. Dos exemplares editados mensalmente, cerca de 160 mil destes são distribuídos gratuitamente, alcançando uma média de 111.145 escolas brasileiras. Esse número de “gratuitos” é composto por lotes de assinaturas pagas pelo FNDE e outras entidades governamentais, segundo o Grupo Abril. Outra informação relevante sobre a revista é a de que nas bancas, mensalmente, vende em média 105.550 exemplares, atualmente, por R\$ 2,90 - dois reais e noventa centavos – valor considerado, pelo periódico, preço de custo.

3.2. Metodologia de coleta dos dados

Após essa justificativa da proposta de pesquisa, é necessário que destaquemos os procedimentos metodológicos usados na coleta de dados. Para isto, inicialmente, é salutar enfatizar que a *questão de pesquisa* só existe, como afirma Amorim (1997), no interior de um campo teórico que a orienta, orientando o rumo a ser tomado na investigação. Assim, com base na teoria enunciativo-discursiva do Círculo Bakhtiniano, que compreende o homem com um ser sócio-histórico constituído nas relações com o seu outro, através da mediação pela linguagem, encaramos esta investigação através de uma abordagem qualitativa na metodologia de coleta de dados.

Quando tomamos a pesquisa por essa abordagem, fazemos em função do próprio arcabouço teórico. Este pede, em suas proposições, uma postura de investigação que não se proponha empirista, tampouco idealista. Desta forma, a postura qualitativa é a viável, pois, objetiva, segundo Freitas (2002),

(...) a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, [nesta abordagem] não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (FREITAS, 2002: 279)

A abordagem também justifica-se pelo fato de que, para Bakhtin, o que interessa, sempre, é o processo ou o processo-produto, e não o produto simplesmente. Outra questão faz-se importante para entendermos o processo e o percurso de investigação: a *questão de pesquisa*, ao mesmo tempo em que nasce de um objeto a ser estudado, bem como seu *locus* de estudo, ou campo de investigação, forja-os. Nessa proposta, o objeto de estudo foi a relação dialógica estabelecida entre esse *media* e o professor-leitor. Nesta, damos ênfase à cadeia discursiva constituída por alguns gêneros. Nesta cadeia, focalizamos as reportagens, aquelas sobre o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos. Assim, a pesquisa teve como *corpus* as reportagens sobre leitura e produção de textos, aquelas publicadas entre as edições 100 (1997) e 201 (2007). Essa delimitação foi em decorrência do fato de que, a partir dessa época – 1997, no Brasil, acontece a publicação dos currículos

oficiais nacionais: os parâmetros curriculares nacionais de 1ª a 4ª série, PCN¹⁸. Sendo assim, esse recorte contribuirá para que percebamos as relações, ou não, deste periódico com outros sistemas ideologicamente organizados, bem como a tensão com a ideologia oficial.

Destacamos também que no período delimitado (da edição 100 a 201), obtivemos um total de 66 reportagens. Contudo, apenas foram analisadas aquelas que possuíam, na(s) edição (ões) posterior (es), a posição do interlocutor, isto é, a *carta do leitor*. Assim, foi construído um *corpus* com 26 reportagens e 49 cartas de leitores.

Por esse aspecto, essa opção também está sustentada na idéia de uma análise do processo interacional real e concreto, não apenas da interação por abstração, visto que para o círculo bakhtiniano, só existe efetivamente comunicação quando se estabelece a interação entre um “eu” e um “outro”. E, desta forma, o que “emerge” desse “contato” é um signo, uma posição ideológica (valorativa) no mundo, sobre o mundo. É assim que vislumbramos as reportagens publicadas na e pela *Nova Escola*.

O quadro abaixo representa a linha cronológica das reportagens analisadas. Em vermelho, está a reportagem que recebe destaque no capítulo V (da edição 181/2005). Chamamos a atenção para um fato importante: o ano de 2004 não aparece no quadro porque nele não há publicação de reportagem que tenha, na edição seguinte, uma *carta do leitor*, comentando-a.

¹⁸ Os PCN são documentos oficiais que se propunham e se propõem a estabelecer “parâmetros” para o currículo do ensino fundamental.

1997				1998				1999 9		2000	2001				2002		2003			2005			2006		2007
Edição 100	Edição 104	Edição 106	Edição 107	Edição 111	Edição 112	Edição 113	Edição 115	Edição 120	Edição 125	Edição 135	Edição 141	Edição 143	Edição 145	Edição 148	Edição 149	Edição 157	Edição 160	Edição 161	Edição 162	Edição 180	Edição 181	Edição 182	Edição 190	Edição 194	Edição 201

Quadro 09 - Quadro demonstrativo das reportagens analisadas: ano e número da edição.

As reportagens são tomadas como enunciados, “textos”, criados nas relações entre os homens em processo de contínua expressão. Bakhtin (1952-1953/2003), ao falar de enunciado atesta que,

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo [Para ele]. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente um nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva (...). (Bakhtin, 1952-1953/2003: 296-297)

Com base nessa proposição bakhtiniana, para construir a cadeia discursiva, fez-se necessário ir além das reportagens e coletar outros textos para análise, visto que apenas as reportagens, em suas relações constitutivas com outros gêneros, na revista *Nova Escola*, forneceriam condição para tal empenho. Assim, no percurso da pesquisa, outros gêneros foram se apresentando como vitais, pois estão em diálogo com as reportagens: os gêneros *carta do editor*, *carta do leitor* e *auto-apresentação da revista* impuseram-se como fundamentais para contextualizar o discurso desse periódico, bem como para identificarmos o *ethos*¹⁹ e a autoria²⁰ desta revista. Outro

¹⁹ Quando falamos em *ethos*, estamos no reportando à auto-imagem que um “eu” discursivo, a partir de sua autoria, projeta em seus discursos: uma auto-imagem mostrada, mas não dita, de acordo com Maingueneau (2005).

²⁰ Ao falarmos em autoria, estamos embasados em Bakhtin, Faraco (2005), Ribeiro (2006) e Alves Filho (2006). Sobre autoria, dizemos que é um empreendimento na/com a linguagem. Ou seja, afirmamos que os discursos nascem de um projeto discursivo, fruto de uma atitude responsiva ativa, de um “eu”, em relação a um “outro”, numa situação específica. Sendo assim, o “eu” assume uma dada posição axiológica. Esta posição delinea uma proposta de encaminhamento de sentidos, que se configuram de um modo e não de outro. Este projeto de dizer almeja provocar atitudes particulares no outro. Em função disso, determinados traços de singularidade correspondem ao “eu” discursivo. Esta singularidade pode ser detectada pelo agenciamento dos recursos para a produção dos gêneros discursivos, na constituição de sua estrutura composicional, de seu estilo, bem como do sentido e,

gênero, aqui denominado *receita de aula*, mostrou-se ainda importante no processo de pesquisa, pois se coloca na condição de “informar” a imagem do interlocutor presumido por esta publicação. Estes últimos foram publicados na edição 181 (2005).

Assim, e neste método investigativo, o qualitativo, almejou-se conservar a concretude do fenômeno estudado, não apenas a sua descrição, que foi utilizada, mas tendo como meta a explicação. Por esse aspecto, abordamos esses gêneros por seu caráter social de signo e afastamo-nos da postura contemplativa do “objeto” de estudo, pois os entendemos como “objeto falante” (Bakhtin, 1926, 1929a, 1929b, 1934-35, 1952-53; Amorim, 1997/2002/2004/2006; Freitas, 2002/2006). Nesse propósito e por esta percepção, pretendeu-se uma relação dialógica entre o pesquisador e seu “objeto” de estudo, na qual, o pesquisador, no papel social de pesquisador iniciante, realiza suas análises a partir deste lugar sócio-histórico e, permite-se ouvir a voz da revista *Nova Escola* através de suas publicações. Por esse percurso e postura, buscou-se a compreensão e não a interpretação, bakhtinianamente falando.

3.3. Metodologia de análise dos dados

A metodologia de análise esteve fundada na teoria enunciativo-discursiva e desenvolveu-se a partir da proposta metodológica sociológica de Bakhtin (1929a/2004), segundo a qual, o enunciado deve ser encarado em sua historicidade, na sua concretude, superando a dimensão exclusivamente lingüística. Para Volochínov/Bakhtin (1929a/2004: 124), a ordem para o estudo da língua/linguagem deve ser:

também, da cadeia discursiva, na qual o singular é forjado. Todavia, ao nos referimos à autoria, nesta pesquisa, estamos fazendo referência à autoria institucional, aquela na qual, segundo Alves Filho (2006:05) “a voz que fala e assume a conclusibilidade e a posição axiológica é a voz de uma empresa ou identidade”. Nesta autoria institucional, a voz falada e posicionada, independe das vozes dos sujeitos inscritesores dos textos. É a posição da instituição que fala.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isoladamente, em ligação estreita de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

Em nossa compreensão, essa ordem metodológica significa:

- Análise da sócio-história e do papel da esfera da comunicação no conjunto da vida social, na qual nasce o gênero;
- Análise da situação de interação do gênero: autoria, interlocutor presumido, finalidade ideológico-discursiva, orientação para o objeto de discurso, o acento de valor (análise da dimensão social do gênero), e
- Compreensão do modo de funcionamento do gênero na sua dimensão verbal (a regularidade do gênero, que pode ser mais ou menos estável e “visível” – construção durante a análise.

Seguindo essa ordem metodológica (adaptada do método sociológico apresentado por Volochínov/Bakhtin (1929a/2004), inserida na postura qualitativa de coleta e de análise, fez-se de grande valor não elencar categorias de análise *a priori* porque o próprio percurso e contato com o *corpus* foi delineando as categorias necessárias para “olhar” e refletir a relação entre homens concretos, através das reportagens e os outros gêneros em análise. O “objeto” falou com o pesquisador. Por esse prisma, a pesquisa desenvolvida não esteve pautada na exatidão do conhecimento, ao contrário, perseguiu a compreensão do funcionamento discursivo das reportagens (explícitas) sobre o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos na revista *Nova Escola* e desenvolveu-se no intento de compreender esses “textos” na sua dimensão concreta e contextualizada, entendendo, com Amorim (2006:101), que “(...) o acontecimento do qual o pesquisador participa já é um outro: é o acontecimento do próprio pensar (...)”.

As análises estão pautadas em algumas categorias construídas no decorrer da pesquisa. Assim, trabalhamos com as categorias gerais **dialogia e cadeia discursiva** (Bakhtin, 1929a, 1952-1953/2003). Outras categorias são importantes

para contextualizar a revista e compreender sua auto-imagem e a imagem do leitor: **ethos** (Maingueneau, 2005), **autoria institucional** (Bakhtin/ Alves Filho, 2006), **seqüência de texto** (Bronckart, 2007) e **interlocutor presumido** (Bakhtin, 1929a/2004). Essas categorias são essenciais na análise dos gêneros carta do editor, carta ao leitor, auto-apresentação e receita de aula.

Para a análise das reportagens consideramos as categorias **gênero discursivo** e neste a **multimodalidade** (Dionísio, 2005). Também consideramos as categorias **discurso citado** (Bakhtin, 1929a/2004): **discurso indireto livre, discurso direto preparado, discurso direto substituído, comentário efetivo e réplica interior**. Além dessas, utilizamo-nos das categorias **responsabilidade** e **foco temático**. Em toda a dissertação, foi de grande relevância a categoria **identidade** (Hall, 2000).

PARTE III

**NOVA ESCOLA: O DISCURSO SOBRE LEITURA E
PRODUÇÃO DE TEXTOS**

"O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado 'fluxo discursivo', da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa lingüística (...)"

Bakhtin

Capítulo IV:

NOVA ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO, ETHOS, AUTORIA E INTERLOCUTORES PRESUMIDOS

Nos capítulos anteriores, afirmamos que Bakhtin (1952-1953/2003) entende que o homem se comunica através dos gêneros discursivos e que estes variam conforme sua esfera social de comunicação e seus interlocutores. Dissemos também que os gêneros não se bastam cada um a si mesmos. Ao contrário, “uns conhecem os outros e se refletem mutuamente um nos outros”, tornando-se elos de uma cadeia discursiva. Com base nessas proposições, nesta etapa de análise, optamos por destacar nesta escrita um número da revista em estudo, a edição 181 de abril de 2005. Esta opção se dá em função de, neste exemplar, ser possível “ver” com mais dados (ou como maior visibilidade) que cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados, constituindo um fluxo discursivo. Por isso, é possível apontarmos para autoria dessa revista, bem como para o seu *ethos*, isto é, para a sua posição valorativa e sua auto-imagem, respectivamente.

Em continuidade e a partir dessa cadeia discursiva, no segundo tópico deste capítulo, essa análise evidencia o interlocutor presumido por esse periódico. De outro modo, a reflexão aqui desenvolvida dentro do “recorte” proposto permite-nos também compreender os ecos e as ressonâncias existentes entre diversos gêneros, no tocante ao tema ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos. A análise dá-se com destaques dos mecanismos lingüísticos e extralingüísticos selecionados por essa mídia para estabelecer os sentidos pretendidos sobre essa temática em investigação. Logo, consideramos que esses são aspectos importantes para a análise do funcionamento discursivo das reportagens sobre leitura e produção de textos, no capítulo posterior.

4.1. Nova Escola: contextualização – ethos, autoria e interlocutores presumidos

Inicialmente, a partir da análise dos gêneros *comentário-apresentação*, *auto-apresentação*, *carta ao leitor* e *carta do leitor*, contextualizamos esse periódico. Nossa intenção aqui é a de contextualizá-lo, compreendendo-o em sua concretude. Buscamos entendê-lo a partir de seu *ethos* e também como autor de seus textos, independente das assinaturas dos repórteres, contidas em cada gênero discursivo. Situada na esfera de comunicação social midiática, a revista assume características peculiares do modo específico de significar o mundo nessa esfera. A análise, assim empreendida, também objetiva mostrar as coerções sofridas/exercidas na/pela esfera estudada.

Na edição em análise, o mote da revista é “a revista do professor”. Sobre esse aspecto é relevante saber que, da publicação inicial até a 201ª edição (publicada em abril de 2007), existiram quatro motes:

- Para o professor do 1º grau;
- A revista do ensino fundamental;
- A revista do professor (em jan/fev de 2000), e
- A revista de quem educa (em dez. de 2005).

A mudança de motes faz-nos pensar no que Volochínov/Bakhtin (1929a/2004) comenta sobre a seleção das palavras, entendendo que estas não são itens de dicionários. Este aspecto da teoria bakhtiniana foi comentado no capítulo I. Nele, dissemos que, para esse autor, as palavras possuem certo sentidos estabilizados, mas que é na prática viva da comunicação que elas ganham sentidos, reais e concretos; situados. Desta forma, ao serem usadas, elas não surgem de escolhas aleatórias, mas como recursos para a produção dos efeitos de sentidos pretendidos. Logo, ao pensarmos na mudança do mote “Para o professor do 1º grau” para o mote “A revista do ensino fundamental” é possível que essa tenha ocorrido em virtude da mudança de nomenclatura da etapa de escolaridade oficializada com a LDB 9.394/96. Nesta, o “1º grau” passa a ser denominado de “ensino fundamental”. Assim, o periódico parece “oficializar” a sua participação na formação do educador

brasileiro. A segunda alteração (em janeiro/fevereiro de 2000) para “A revista do professor” parece especificar que a revista – antes destinada aos profissionais envolvidos em um nível de escolaridade – agora se destina a uma categoria profissional: os professores. A terceira mudança (em dezembro de 2005) para “A revista de quem educa”, entretanto, indica-nos que o periódico direciona-se para todos aqueles que trabalham com educação, seja ela sistematizada ou não. Os estudos de Silveira (2006) sobre as capas da *Nova Escola* auxiliam-nos na sustentação desse entendimento porque dizem que essas mudanças no mote são estratégias de aproximação/identificação com o leitor, que já não é apenas o professor na educação sistematizada, mas, o educador, sejam pais ou outros profissionais que trabalham com a educação de crianças e jovens.

Ainda na tentativa de contextualização, ao pensarmos no *ethos* que a revista *Nova Escola* constrói, podemos, além dos motes, refletir sobre outras formas de apresentação. O Grupo Abril (a entidade mantenedora dessa revista,) em seu *site* comenta que essa publicação está direcionada a um público bem específico:

A Fundação Victor Civita mantém um dos melhores e mais arrojados projetos educacionais do Brasil: NOVA ESCOLA é o maior canal de comunicação com o **professor brasileiro de Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Voltada para **professores, diretores, orientadores educacionais e jovens estudantes de pedagogia**, atinge um **público que é formador de hábitos de consumo dos mais diversos produtos e influencia hábitos de cultura e lazer dos alunos**. [grifos nossos]

Nesse *comentário-apresentação*, podemos perceber que a *Nova Escola* é um periódico que pretende ser direcionado a todos os profissionais da educação brasileira, não só aos professores. Ao relacionarmos esta informação com a reflexão desenvolvida antes sobre os motes, é possível afirmar que, talvez, sejam os profissionais do ambiente escolar que constituem o leitor presumido desse periódico, mesmo estando destinado a todos aqueles que educam.

Além disso, é notório nesta apresentação que o propósito desta revista é formar o *professor brasileiro*²¹ no tocante ao consumo para que este forme o *aluno* brasileiro

²¹ A expressão *professor brasileiro* está em itálico para referirmo-nos a todos aqueles que ensinam, não necessariamente aos professores da educação sistematizada. Incluem-se aí pais, diretores e

também na mesma perspectiva. É importante destacar que esse *comentário*, quando levamos em consideração seu “espaço” de publicação (o *site* do Grupo Abril), não dialoga presumidamente como o leitor da revista, ao contrário, com os seus possíveis anunciantes. Entretanto, quando ela se auto-apresenta, sempre na segunda ou terceira página, é perceptível que, consciente do possível diálogo direto com o educador, ela propõe-se a um objetivo diferente do apresentado no comentário publicado no *site* do Grupo Abril, ou melhor, escamoteia a sua função mercadológica, como segue:

Escola, a maior revista de educação do Brasil, circula em todo o país desde março de 1986 e é uma publicação da Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos mantida pelo Grupo Abril. A revista Escola é vendida a preço de custo. **Você só paga o papel, a impressão e a distribuição**, porque a **Fundação Victor Civita, criada em setembro de 1985, tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental por meio da qualificação e do apoio ao professor brasileiro**. [grifos nossos] (edição 181, p.08)

Pautados apenas no enunciado acima mostrado, vemos a revista *Nova Escola* como uma entidade que objetiva a melhoria da qualidade da educação brasileira, especificamente do ensino fundamental, através da formação do professor desse nível de escolaridade. Todavia, ao partir dos dados que nos mostram as alterações no mote e os comentários de apresentação, podemos incipientemente dizer que a revista *Nova Escola* se coloca como um “projeto educacional” “maior”, “melhor” e “arrojado”. Essas informações permitem também fazer compreender que a posição assumida na produção dos seus “textos signos” é a de formadora dos educadores, mas não objetivando apenas a melhoria da qualidade educacional e sim, ao contrário, formar professores e alunos no tocante aos hábitos de consumo, sejam de mercadoria, de idéias, de comportamento, etc.

Dada esta contextualização, objetivamos agora entender mais a respeito de quem, de fato, é o seu interlocutor presumido. Assim, partindo do gênero *auto-apresentação*, passamos a ver como interlocutor desse periódico o *professor brasileiro* do ensino fundamental, apesar da não evidência disso no enunciado citado. Pelo fato de se intitular *revista de educação*, supomos que com isso especifica o público leitor como aquele que possui interesses nessa área do saber e

outros profissionais que tratam da educação de crianças e jovens. A expressão *aluno brasileiro* (em itálico) também tem a mesma função.

atuação, talvez, como já apontado antes, não só os professores. Ao apresentar seu objetivo como o de *contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental por meio da qualificação e do apoio ao professor brasileiro*, a revista confirma a especificidade da publicação, bem como pela indicação direta no comentário do Grupo Abril. Contudo, o uso da palavra *você*, em referência direta com o interlocutor, contribui para não sabermos com quem, de fato, a revista dialoga, pois o trecho *Você só paga o papel...* leva-nos a imaginar que o interlocutor não é o próprio docente, porque a coesão se dá como se “o professor brasileiro” não fosse o interlocutor, não fosse o outro a quem o enunciado se destina, visto que pelo processo de coesão por referência, recuperar-se-ia a palavra *você*, usada anteriormente, por um pronome possessivo, neste caso, a palavra *sua* seria adequada, passando o enunciado a “**Você** só paga o papel (...) porque a Fundação Victor Civita (...) tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental por meio de **sua** qualificação e apoio”.

Nesta especulação sobre o interlocutor presumido, vamos a outro texto da revista, situado na página da apresentação citada anteriormente. Desta feita, temos uma *carta ao leitor*, na seção intitulada “*Caro professor*”. Nas últimas edições, o mesmo texto é veiculado em uma seção que tem como título “*Caro educador*”. Aqui, explicitamos outra vez a mudança na titulação de suas rubricas. Esse gênero do discurso se insere numa atividade social também de apresentação. Diferentemente das apresentações feitas pelo Grupo Abril e por Victor Civita, a *carta ao leitor* (exposta abaixo) visa orientá-lo para a edição que se encontra em suas mãos. Está assinada por Nilcéa Nogueira, diretora de redação. Esse texto, que se encontra também na segunda ou terceira página, diagramado acima da apresentação da revista, possibilita-nos apontar com maior segurança o interlocutor/destinatário do periódico e, ainda, vislumbrar como o periódico direciona-se a ele e a relação que estabelecem.

CARO PROFESSOR



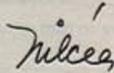
2005: Ano das Ciências em ESCOLA

“Físicos não costumam ser pessoas populares, como artistas de televisão e de cinema (...) Mas Albert Einstein é exceção. Até quem não tem a menor idéia do que ele tenha feito reconhece de imediato a figura do homem grisalho e despenteado mostrando a língua.”

A editora Paola Gentile escolheu bem as palavras para iniciar sua matéria “Einstein no Ensino Fundamental. Por que não?” (pág. 42), que inaugura na revista ESCOLA uma série de reportagens para agitar o ensino de Ciências (o Fala, Mestre! com Marcelo Gleiser também faz parte da série).

Por que Ciências? Simples: 2005 é o ano do centenário da Teoria da Relatividade e do cinquentenário da morte de Einstein, e foi proclamado pela Unesco o Ano Internacional da Física. Portanto, quando vir o carimbo “Ciências 2005” que aparece na capa, pare e leia a matéria. Você vai encontrar sempre uma boa idéia para conduzir seus alunos pelo fascinante mundo das descobertas científicas!

Grande abraço


Nilcéa Nogueira
 Diretora de Redação




Fundador VICTOR CIVITA (1901-1990)
Presidente: Roberto Civita
Vice-Presidente: Fabiana Ali
Conselheiros: Roberto Civita, Giancarlo Francesco Civita, Victor Civita, Roberta Anamaria Civita, Maria Antonia Magalhães Civita, Thomaz Souto Cordeiro Netto, José Augusto Pinto Moreira, Ruth Camba Leite Cardoso, Maurício Mauro

Diretora Executiva: Gudomar Narmo de Melo
Diretor Técnico: Geraldo Suzigan
Conselho Editorial: Fabiana Ali e Gudomar Narmo de Melo (editores), Nilcéa Nogueira (assessora) e Lourdes Athé (consulтора pedagógica)

escola

Diretora de Redação: Nilcéa Nogueira
Diretor de Arte: Jairton Oliveira
Redatora-chefe: Denise Pellegrini
Editores: Lucia Briza, Marcelo Alencar (projetos especiais), Márcio Ferrari, Paola Gentile e Roberto Bencini
Repórteres: Cristiane Marangon, Márcio Cavalcante e Paulo Araújo (projetos especiais)
Editores de Arte: Maruêla Novati, Sonia Schwartz (projetos especiais) e Wimar de Oliveira
Designer: Marcos Guedes
Atendimento ao Leitor: Roberta Marinho
Colaboradores: Mariana Henriques (design), Sidney Cerchiaro (revisão)

escola

Editor: Ricardo Falavetta
Repórter: Tatiana Achcar
Desenvolvedores Web: Leonardo Lima e Roseli Zanella

COMERCIAL

Diretor: Geraldo Suzigan
Gerente de Publicidade: Marília Huët
Gerente de Produto: Miriam Di Nizio
Coordenadora de Circulação e Processos: Maria Aparecida Souza
Analista de Planejamento e Controle Operacional: Kátia Gomes

NOVA ESCOLA 181 2005 0103-0110, ano XX, é uma publicação da Fundação Victor Civita. Assinantes: sua satisfação é a sua garantia. Você pode interromper a assinatura a qualquer momento, sem pagar nem um centavo. Enquanto sua cobrança você terá direito a devolução do valor correspondente aos exemplares a receber, devidamente corrigido de acordo com o índice oficial aplicável. **Edições anteriores:** vendidas exclusivamente em bancas, pelo preço da última edição em banca. Soluções ao seu fornecedor. Distribuídas em todo o país pelo Dinamo S.A. Distribuidora Nacional de Publicações, São Paulo. NOVA ESCOLA não admite publicidade redacional.

IMPRESSA NA DIVISÃO GRÁFICA DA EDITORA ABRIL S.A.
 Av. Cheliano Alves de Lima, 4430 CEP: 02209-900
 Freguesia do O - São Paulo - SP

IVZ
FIPP
ANER

**Anote na agenda:
 nossa próxima edição
 estará nas bancas
 no dia 29 de abril**



Victor Civita
 Fundador do Grupo Abril e idealizador da Fundação Victor Civita

O que você precisa saber sobre a revista ESCOLA e a Fundação Victor Civita

ESCOLA, a maior revista de educação do Brasil, circula em todo o país desde março de 1986 e é uma publicação da Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos mantida pelo Grupo Abril. A revista ESCOLA é vendida a preço de custo. Você só paga o papel, a impressão e a distribuição, porque a Fundação Victor Civita, criada em setembro de 1985, tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental por meio da qualificação e do apoio ao professor brasileiro.

8 ABRIL 2005 ESCOLA

Figura 07: Editorial Nova Escola edição 182 (2005).

Essa *carta ao leitor* indica que essa edição discute o ensino de Ciências: “2005: Ano das Ciências em Escolas”. No último parágrafo, surge um trecho que nos permite apontar o interlocutor:

(...) Portanto, quando vir o carimbo “Ciências 2005” que aparece na capa, **pare e leia** a matéria. **Você** vai encontrar sempre uma boa idéia para conduzir **seus alunos** pelo fascinante mundo das descobertas científicas! [grifos nossos]

Os termos destacados em negrito, o uso dos verbos no imperativo (pare e leia) e o pronome pessoal “você” indicam que o enunciado se dirige diretamente ao professor. Logo, quando há a retomada do sujeito “você” pelo pronome possessivo “seus” (*seus alunos*), não ficam mais dúvidas de que, na apresentação da revista por Victor Civita e nesta *carta ao leitor*, o outro desse enunciado é o professor brasileiro do ensino fundamental. Entretanto, cremos ser necessário evidenciar que textualmente a revista parece dialogar com o professor brasileiro, mas discursivamente, ela dialoga com todos aqueles que educam, sejam pais, professores ou outros profissionais educadores. Assim, direciona-se explicitamente para a educação sistematizada, enquanto circula e possui leitores também fora desse espaço.

Um outro aspecto na estrutura composicional dessa *carta ao leitor* nos chama a atenção. Diferentemente de outras *cartas ao leitor*, de edições anteriores da própria revista e diferentemente de outras *cartas ao leitor* e/ou *editoriais* de outras publicações impressas, jornais e revistas, esse gênero vem com uma despedida semelhante à que ocorre no gênero *carta*, aquele que tem como *habitat social* (Marcuschi, 2005: 24) a escrita do dia-a-dia, aquele que faz parte dos gêneros primários, da ideologia do cotidiano. Normalmente, a *carta ao leitor* é concluída com a assinatura do redator e, em alguns casos, são apresentados os dados de formação desse profissional. Ela não possui “uma despedida”, característica que faz parte da estrutura composicional da *carta interpessoal*. Porém, essa *carta ao leitor* é concluída com “Grande abraço”.

O uso de despedida na *carta ao leitor*, numa revista que tem o objetivo de atuar na formação pedagógica dos *professores brasileiros* e que tem como leitor os profissionais da educação, busca, a nosso ver, estabelecer uma relação de proximidade, de intimidade, assim como acontece nas *cartas* que escrevemos aos nossos entes queridos. A expressão usada demonstra a relação que deseja ser estabelecida entre esses interlocutores, ao menos na perspectiva da auto-imagem da revista.

Os dados apresentados no *comentário-apresentação*, na *auto-apresentação* e na *carta ao leitor*, e também a reflexão sobre os quatro motes e sobre a titulação da seção editorial, na edição 181, servem para compreendermos que, no que se refere ao propósito da revista, há, de fato, entre esses gêneros, ecos e ressonâncias. Essa pequena análise também aponta, quando destacamos o uso de uma expressão de despedida na *carta ao leitor*, que “a ação com gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo” (Marcuschi, 2005) e que sua forma se dá na interação, em decorrência da função social que está ocupando.

Por conseguinte, ver os gêneros em suas ressonâncias serve para entendermos que a auto-imagem da *Nova Escola* é a de que ela é um grande projeto educacional, inicialmente destinado aos professores do 1º grau, mas, hoje, destinado, para além dos profissionais da educação, a todos os educadores – incluindo os profissionais de outras áreas que estão atuando na formação de crianças e jovens. Esses dados indicam também que ela se põe, para o seu leitor, com o objetivo explícito de contribuir com a sua formação docente, escamoteando sua função mercadológica. Logo, fica visível uma coerção que seus textos sofrerão - a de que, pelo paradigma da manipulação editorial (Albuquerque, 1998), a informação nela publicada é/será um produto a ser consumido, ao mesmo tempo em que pode trazer consigo outros produtos agregados.

Para assinalar com maior propriedade a relação entre essa revista e seus interlocutores, fomos à edição posterior à do texto aqui estudado (a edição 182), com o intuito de confirmar ou não a relação de “amizade” existente entre a revista e o *professor do ensino fundamental*. Essa opção de ir à edição posterior se sustenta no fato de que assim olhamos o enunciado em seu processo de interação viva, como propõe Bakhtin (1929b/2005) quando da Metalingüística não por pura abstração. Imaginamos que o próprio leitor podia “apontar” para sua relação com o periódico.

Assim, dirigimo-nos à seção *Cartas*, que traz o gênero *carta do leitor*. Seleccionamos duas, que indicam que a revista está, ao menos na concepção desses *professores*, colaborando para o trabalho docente. Isso confirma o bom relacionamento entre os interlocutores. Nesta edição, a revista veicula cartas de São Paulo, Rio Grande do

Sul e Minas Gerais, além de duas cartas que não indicam os Estados de origem. Um dado: todas as cartas publicadas nessa edição são *e-mails* enviados à redação do periódico.

Antes, porém, consideramos de grande relevância pensar sobre o gênero *carta do leitor*. As cartas do leitor, segundo Fontinini (2002: 227), “são espaços destinados, em revistas ou jornais, aos leitores para que possam expressar pareceres pessoais, favoráveis ou não, sobre matérias publicadas”. Essa pesquisadora destaca que esse gênero está destinado ao editor, que o seleciona e, que de acordo com os critérios de cada empresa jornalística, publica-os. É importante também dizer que as cartas de leitores não são só sobre matérias, mas também sobre o próprio veículo, seja revista ou jornal. Sobre o processo de seleção, Santhiago (2005) comenta:

(...) a tendência geral que se percebe é que a linha editorial da revista também está presente no espaço de opinião do leitor, o que se consegue através da seleção e edição das correspondências. Nesse sentido, as cartas de leitores seriam, somente, instrumentos apropriados e utilizados pela revista para respaldar sua opinião diante do próprio leitorado (...). De qualquer forma (...) é imprescindível, porque reafirma incessantemente que existe alguém – um ser humano, não um mero consumidor arrastado por tendências comportamentais – interessado em que e no que fará com tal matéria. (SANTHIAGO, 2005: 08-12)

Desta forma, Santhiago (2005) chama-nos a atenção para o fato de que há recortes, um processo de editoração sobre a *carta do leitor* e que, sendo assim, o que surge publicado na revista é a “voz” do próprio veículo de comunicação. Contudo, ele também observa que, mesmo havendo essas estratégias editoriais, é importante reconhecermos que há ali um sujeito. Logo, na perspectiva bakhtiniana, temos na *carta do leitor*, a compreensão responsiva ativa desse interlocutor, na qual o sujeito do discurso participa do dialogo infinito das cadeias discursivas, colocando-se sempre com sua contrapalavra – reações de concordância, discordância, etc. Essa característica da comunicação se dá independentemente do nível de compreensão de cada leitor (Volochínov/Bakhtin, 1929a/2004). Pensando assim, é importante ouvirmos Fontinini (2002) quando diz que,

Quando o autor de uma carta expressa seu ponto de vista, ele/ela, de certa forma, poderá influenciar os [outros] leitores a refletirem sobre suas palavras e essa reflexão pode ser o princípio da rede “intangível” que causa as “visíveis” repetições e/ou mudanças ideológicas e conseqüentes práticas sociais. [grifo nossos] (FONTININI, 2002:237)

Por esse entendimento, compreendemos que apesar das estratégias da editoria sobre a carta do leitor, esse gênero nos aponta para as compreensões deste leitor/escritor e também para a relação que estabelece com o periódico do qual é leitor. Sobre isso, Sotillo e Starece-Nastasi (apud Fontonini, 2002) dizem que esses textos signos “podem nos trazer *insights* sobre dimensões sócio-culturais de uma comunidade, conforme evidenciadas pelos leitores/escritores”.

Na revista *Nova Escola*, no período de 1997 a 2007, o gênero *carta do leitor*, apareceu sobre três rubricas: *Sala dos professores* (1997-2003), *Sala dos professores – Cartas* (2003), apenas *Cartas* (2003-2006), depois volta à rubrica *Sala dos professores – Cartas* (2006) e, atualmente, *Espaço do leitor* (2007). Como já apontado anteriormente, podemos afirmar com base nos dados apresentados e nas idéias de Silveira (2006) que as mudanças de rubricas, as mudanças de motes que acompanharam o nome da revista, bem como as mudanças nas rubricas do editorial sofreram alterações em suas titulações em função da tentativa de adequação (da *Nova Escola*) de seu *ethos* ao seu interlocutor presumido – aquele com quem dialoga e que foi ao longo dos anos mudando de perfil. Esses dados também servem para entendermos a posição assumida por esse “eu” discursivo, sempre na tentativa de ambientalizar seu leitor, ao mesmo tempo em que o conforta. É possível também que haja nessas estratégias da *Nova Escola*, em virtude de todo o processo neoliberal em implantação desde o início da década de 1990, uma tentativa de tratar a educação sistematizada por fora dos parâmetros de uma classe profissional (os professores), o que implicaria em fragmentar a relação com o Estado, direcionando-se aos educadores (pais, médicos, administradores, etc.), ângulo pelo qual não há uma relação estatal.

A rubrica *Cartas*, nas edições aqui citadas (181 e 182), ocupa uma ou duas páginas, posteriores a *carta ao leitor*. Essas “cartas” são/estão dispostas em colunas. Uma

das cartas é posta em destaque e torna-se o gênero *frase*²², no aspecto de que este é preferencialmente uma “fala” de uma pessoa de renome, como propõe Pedrosa (2003). Assim, dá-se o efeito de que o produtor da *carta do leitor* é também uma grande personalidade. Essa *carta-frase* ocupa duas das colunas e é acompanhada de uma imagem das páginas da edição anterior, as quais trazem a seção citada na carta. A estrutura composicional da carta do leitor constitui-se de título, texto-comentário, indicação entre parênteses da seção citada e mês de publicação e nome completo do leitor/escritor, sua cidade e Estado de origem ou seu *email*.

²² O texto frase é um recorte de uma “fala” (preferencialmente de uma pessoa de renome), é curto (como a frase, no sentido da gramática tradicional) e é veiculado em jornais e revistas (normalmente sob a rubrica “Frases”), objetiva o humor (negro). Em sua estrutura composicional apresenta a “fala” e sua contextualização (“(…) identificação do locutor, um aposto que faz referência à sua profissão ou cargo que ocupa; um aposto sobreposto (facultativo), quando o locutor não for bem conhecido, ou quando necessitar de informação complementar; uma explicação sobre o assunto ou tópico de “fala”, podendo ser opinativo ou explicativo. Essas partes nem sempre aparecem integralmente” Pedrosa, 2003: 156). Ex.: “Querem calar a voz do senador Antônio Carlos Magalhães, o responsável por toda beleza existente na Bahia.” Zélia Gattai, escritora baiana, mulher de Jorge Amado, sendo injusta com Deus. (Veja 09/05/2001)



Figura 08: Cartas de leitores *Nova Escola* – edição 182 (2005).

As cartas do leitor selecionadas da edição 182 estão abaixo exibidas:

Para gostar de Ciência

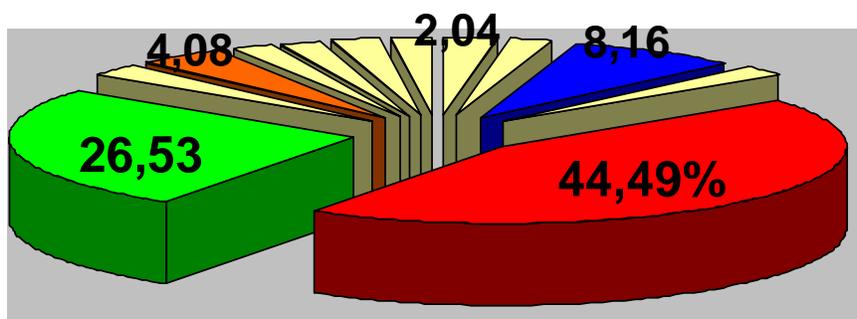
Leciono Física para o Ensino Médio e sempre encontrei muitas barreiras. Mas o **conteúdo dinâmico e atual da revista me ajuda a superar o desafio do processo de ensino e aprendizagem**. Incluo aí a reportagem sobre o centenário da Teoria da Relatividade, **com sugestões** para estimular o gosto pelas ciências desde as séries iniciais. (“Einstein no Ensino Fundamental. Por que não?”, abril).

Os bons hábitos do corpo

Positiva a maneira como a revista enfocou a Educação Física, disciplina vista por muitos como algo sem valor. Neste ano, me formo em pedagogia e meu trabalho de conclusão de curso é sobre a importância de estimular nos alunos bons hábitos corporais, trabalhando os movimentos que já dominam para poder desenvolvê-los. **Gostaria de ler mais sobre o assunto**. (“Educação Física: cinco sugestões para a garotada se divertir”, abril). [grifos nossos] (edição 182, p.08)

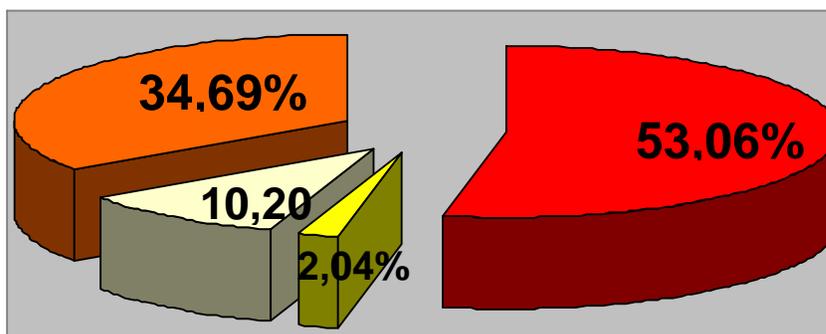
Ao observar o tratamento dispensado à revista, em suas matérias e sugestões, os enunciados desses interlocutores permitem-nos confirmar que a revista, ao se colocar como “amiga” e “próxima” ao *professor* (como já dito anteriormente), o faz por ter tacitamente essa relação estabelecida ao longo desses vinte e um anos de publicação. Notamos, nos depoimentos, que essa revista tem um alcance maior do que aquele explicitado em sua auto-apresentação. Ou seja, notamos que ela pretende atuar na formação de *professores* de toda a educação básica. Através das duas *cartas* citadas, atentamos para o fato de que *a revista do professor*, e atualmente, *a revista de quem educa* tem como interlocutor um sujeito que vai aos seus textos com ânsia de ajuda à superação dos desafios do processo de ensino/aprendizagem, como vemos num dos trechos em negrito na primeira *carta do leitor*. E esse desejo permanece mesmo depois de ter sido atendido por uma edição. Ou seja, outros textos são aguardados, como expressado no trecho “Gostaria de ler mais sobre o assunto”, da segunda carta

Na tentativa de ver mais sobre essa relação entre revista e professor-leitor, seu interlocutor presumido, fomos às cartas de leitores publicadas no período delimitado para a análise das reportagens: 1997-2007. De todas as cartas, selecionamos apenas aquelas que abordam a própria revista como tema do comentário. Assim, temos um total de 49 cartas de leitores (em anexo). Dessas, além do aspecto estrutural, como já apontado anteriormente, quantificamos os leitores e os lugares de inserção, como mostram os gráficos abaixo. Neles, podemos perceber que os espaços da educação sistematizada (escola e faculdade) são seus *loci* de inserção e que são os profissionais desses ambientes do saber sistematizados que se configuram como maioria de seus leitores.



- Associado e convidado de sindicato
- acadêmico de pedagogia
- professor
- ex-professor
- administrador de empresa
- jornalista
- dentista
- acadêmico
- assinante
- coordenador pedagógico
- aluno de magistério
- pais

Gráfico 01: Leitores da revista *Nova Escola*.



- escola
- sindicato
- faculdade
- casa

Gráfico 02: Lugares de inserção da revista *Nova Escola*.

Além dessa quantificação, analisamos o modo como os recursos lingüísticos são agenciados para fazer significar. Do estilo, foram elencadas apenas a seleção vocabular e a pessoa do discurso. No que se refere à seleção vocabular, tentamos compreender, quem são os leitores desse periódico, quais os lugares de inserção desse periódico, o que oferece ao leitor, o que proporciona a esse leitor, qual a percepção do leitor sobre a revista, qual relação se estabelece entre revista e leitor, o que o leitor faz com a revista e o que esse periódico significa para esse leitor. De

posse dos dados abaixo exibidos, podemos “enxergar” qual a relação entre a revista e os interlocutores, podendo assim, presumir qual o valor dos efeitos produzidos por esse *media* no cotidiano do *professor brasileiro*. Os dados estão expostos no quadro abaixo. Uma observação é necessária: estamos denominando de o que é *oferecido*, aquilo que é visível e “palpável” na revista e de o que é *proporcionado*, aquilo que o professor diz realizar com o que é oferecido.

Itens observados	Compreensão com base nas <i>cartas de leitores</i>
O que oferece	suplementos informativos, encartes, entrevistas, reportagens, artigos, dicas, indicações, idéias, experiência de êxito, sugestões de atividades, indicações bibliográficas, divulgação de novos temas, ilustrações, sugestões didáticas, prática pedagógica e conteúdo pedagógico.
O que proporciona	elaboração de trabalho acadêmico, entendimento das propostas oficiais, oportunidade de trabalho interdisciplinar, ajuda na missão de educar, elaboração de aulas mais eficientes, preparação de aulas, formação cidadã, atualização docente, enriquecimento de novos assuntos, dignificação da profissão docente, auto-formação, desenvolvimento de aulas mais atualizadas, melhoria na educação, engrandecimento dos conhecimentos, alargamento dos “caminhos”, aprendizagem, melhoria das aulas, auto-estima, criação de excelentes aulas, desperta o espírito de professor, estudo e desenvolvimento de projetos, entendimento do comportamento e da comunicação com as crianças, planejamento e ilustração das aulas, enriquece o “ato” de educar, inovações pedagógicas, educação dos filhos, embasamento teórico, auxílio no trabalho em sala, tranquilidade para vida profissional, ensina métodos, ensino melhor, ajuda a esclarecer dúvidas dos alunos.
Qual a percepção do leitor sobre a revista	dinâmica, inovadora, boa, bela, séria, atual, rica, enriquecedora, sensacional, cidadã, excelente, pertinente, preocupada com o leitor, maravilhosa, perfeita, comunicativa visualmente, bonita, limpa, prática, qualitativa, cuidadosa, determinada, necessária, útil, importante, fantástica, eficaz, objetiva, estimulante.
Qual a relação que se estabelece entre o interlocutor e a revista	de adoração, de felicidade, de agradecimento, de orgulho, de débito, de alegria, de admiração, de esperança, de satisfação, de estímulo, de privilégio.
O que o leitor faz com a	leitura, análise, exploração, aplicação, manuseio, troca de

revista	idéias, experimentos, releitura, pensar junto.
O que esse periódico significa para o leitor	importante veículo de comunicação de leitura obrigatória, recurso pedagógico, fonte de pesquisa, manual de educação de qualidade, companheira, referencial educacional, fonte bibliográfica, fonte de informação, publicação de professor para professor, grande auxílio.

Quadro 10: As percepções do *professor-leitor* sobre a *Nova Escola*.

A partir desse quadro, é possível enxergar com mais nitidez a real relação que se estabelece entre, não mais apenas os professores, mas entre os educadores brasileiros e a *Nova Escola*, a partir de suas práticas discursivas. Ao relacionarmos a concepção que esses leitores têm sobre esse periódico e com o que eles dizem ser proporcionado por ele, temos alguns dados que “comprovam” que as práticas discursivas, o funcionamento discursivo dessas práticas, bem como todas as estratégias de produção de sentidos, terão possíveis implicações na prática docente. Para eles, essa revista é a companheira fonte de pesquisa que funciona como um manual de educação de qualidade. Por conseguinte, a imagem que a revista deixa transparecer é de que ela é aceita e adorada. Assim também, ela vai se posicionando, imprimindo sua autoria aos textos publicados.

Quanto ao segundo aspecto do estilo destacado, o uso da pessoa do discurso, evidenciamos que, das 49 cartas de leitores, 35 tem como pessoa discursiva a 1ª pessoa do singular, isto é, é o “eu” quem fala, em outras 10, quem fala é a 1ª pessoa do plural – é o “nós” que se deixa ver, e em apenas 04 cartas dos leitores o “eu discursivo” é indeterminado. Nestas últimas, fala-se com um distanciamento. Logo, podemos interpretar que esses sujeitos leitores/escritores se declaram, se mostram; se identificam, ao mesmo tempo em que se identificam com a *Nova Escola*, pois se almejam profissionais que desenvolvam uma “formação cidadã”.

Sobre as cartas de leitores, é de fundamental relevo abordar que, dentre as 49 cartas, 02 se posicionaram diferente da grande maioria. Essas apresentaram suas contrapalavras na perspectiva de não apenas concordar com as proposições da revista, diferentemente, imprimiram algumas reflexões sobre o periódico. Todavia, é salutar considerar como essas reflexões se constituíram e por que se constituíram

do modo que se constituíram. Inicialmente, abordarei destas, o estilo verbal utilizado. Vejamos as cartas:

NOVA ESCOLA – Sinto falta de mais reportagens sobre assuntos como pluralidade cultural, orientação sexual e avaliação, entre tantos outros temas que exigem profundidade e embasamento. O professor precisa de conhecimentos, não só de exemplos e procedimentos que deram bons resultados nessa ou naquela escola. **Acho que** é papel da revista ajudar a ampliar os horizontes de todos os professores brasileiros, não apenas condicioná-los. Salvador (xxxxx@bol.com.br)

Vanguarda da educação – Lamento escrever para dizer isto, mas **parece que** NOVA ESCOLA, que já foi uma referência de independência e seriedade, mudou. Na última reportagem de capa, os pensadores citados estão, **na minha opinião**, longe de ser os maiores da educação. Há outros que conhecemos, mas que o Ministério da Educação desconsidera porque não se rendem à fórmula de desmonte do sistema público de ensino. É uma pena que gente boa, mas que não tem financiamento do Banco Mundial, tenha sido ignorada por vocês. Curitiba (xxxxx@brturbo.com.br)

As palavras escolhidas para o posicionamento indicam-nos que houve, por parte destes leitores, uma tentativa de relativizar, ou mesmo amenizar os comentários tecidos. As expressões grifadas, “Sinto falta de...”, “Acho que...”, “...parece que...” e “na minha opinião...” levam-nos a apontar para o fato de que os leitores/escritores não generalizaram, produzindo o sentido de que, talvez, sendo uma concepção só deles, o comentário, a posição assumida, pode ser desconsiderada. Ou talvez, seja um “jogo” no qual ele usa a polidez para não ser indelicado, visto que em sua maioria, os leitores da *Nova Escola* concordam com o trabalho que ela vem desenvolvendo junto aos educadores brasileiros, como explicitado no quadro anterior.

Mesmo assim, a reflexão é apresentada com muita propriedade. A primeira carta fala em nome do(s) professor/professores, cobrando um outro papel para esta revista. Diz: “O professor precisa de (...) conhecimentos” e fica dito “O professor não precisa de (...) exemplos e procedimentos”. Diz também que o papel da revista é “ajudar a ampliar” o conhecimento e não “condicionar”. Seguindo este raciocínio, este leitor/escritor cobra “profundidade” e “embasamento” em suas matérias. A segunda carta chama a atenção para o fato de que numa matéria que trata dos maiores pensadores, desconsidera alguns e também nomeia outros que não estariam entre os maiores na concepção do leitor/escritor. Assim, põe em xeque a seriedade e a independência do periódico. Ela vai além e afirma textualmente que existe uma

dependência da *Nova Escola* em relação ao Ministério da Educação e ao Banco Mundial.

Assim, a análise mostra-nos que da *Nova Escola*, a auto-imagem e a imagem compartilhada entre a grande maioria dos leitores são a de uma revista bem aceita por seu público, vista como necessária, mas, que existe um “foco” de um posicionamento contrário ao da revista. Contudo, haja vista os depoimentos apontados anteriormente, que a instituem como autoridade, podemos considerar que possivelmente o discurso dessa revista seja, em seus “textos”, um “discurso pedagógico”, aquele que cria a noção de erro e o sentimento de culpa, segundo Eni Orlandi (1996), que citando Barthes, diz que nesse tipo de discurso fala uma voz segura e auto-suficiente.

As cartas do leitor também indicam o *ethos* da grande maioria dos educadores-leitores da *Nova Escola*, ou seja, suas falas instituem-lhes como os educadores que buscam qualidade educacional e que a vêem ofertada por essa publicação, pois, nessa publicação da Victor Civita são ofertadas orientações para a prática diária em sala de aula, para o ensino. Desta forma, talvez, a *Nova Escola* tenha implicações nas ações desses educadores brasileiros, isto é, exerça influências sobre o seu fazer pedagógico.

Aqui é importante também destacar que, como Bakhtin (1952-1953/2003) afirma, há níveis diferentes de compreensão. Isto fica dito quando encaramos os diferentes posicionamentos assumidos pelos leitores/escritores da revista em questão. Contudo, não podemos tomar esses leitores como sujeitos passivos à posição assumida pelo periódico, mas que a revista em questão participa da construção da subjetividade desses interlocutores.

Voltando a pensar, de acordo com Bakhtin (1952-1953/2003), nos textos aqui analisados, devemos entender que o enunciado concreto só se realiza quando são contempladas todas as suas particularidades: alternância dos sujeitos, acabamento específico e relação do enunciado com o próprio locutor (seu autor) e com os outros parceiros da comunicação verbal. Em virtude desse aspecto, a discussão anterior deu-se na tentativa de demarcar os ecos e as ressonâncias entre os textos

publicados na *Nova Escola*, pensando que esta se situa na esfera midiática de comunicação, demarcar também a situação de interação, os sujeitos alternados, isto é, todo o contexto transverbal de fala, bem como deixar vestígios de que a análise do funcionamento discursivo das reportagens sobre leitura e produção de textos, apresentada no capítulo seguinte, como também a análise no tópico que segue, considera como de grande relevância os sentidos aqui construídos, no tocante ao contexto social e histórico dessa revista, ao seu *ethos*, à sua perspectiva de autoria e ao leitor presumido, bem como a relação estabelecida entre esses interlocutores. Pelo exposto, considero relevante começarmos a pensar (mais) sobre a imagem desse leitor presumido pela *Nova Escola*.

4.2. Receita de aula e o professor-leitor presumido pela *Nova Escola*: possíveis implicações para a leitura em sala de aula

Tomamos um texto, neste tópico em análise, que se encontra na seção da *Nova Escola*, na edição (181), intitulada *Carta*²³, que tem como título “*Minha querida C.*”, considerando-o como um enunciado concreto. Sobre ele já sabemos que é um gênero situado na comunicação midiática, publicado em uma revista que tem a pretensão de atuar, ou que concretamente atua na formação de educadores, que os seus leitores a respeitam como autoridade atuante em sua formação e que esperam dela ajuda para o desenvolvimento da ação docente. Logo, tomamos como axioma que os gêneros que circulam nessa revista têm como intuito atuar diretamente na formação e no trabalho docente.

²³ Esta seção Carta vem, desde 1997, configurando-se como um espaço que objetiva fornecer os procedimentos para o preparo e desenvolvimento de aulas. O material (ou recurso) com o qual desenvolve ou propõe o trabalho para a sala de aula tem sido sempre um texto (conto, poesia, fábula, lenda, poema, crônica, cordel, canção, anedota, carta, HQs, texto publicitário e romance). De 1997 a 2006, sob a rubrica “Era uma vez...”. Em 2003 não assume rubrica. Em 2004 está sob a rubrica “Ler Aprender”. De dezembro de 2004 a março de 2005, assume a rubrica “Conto”. Na edição 181, de abril de 2005, a rubrica é “Carta”, nome do gênero discursivo trabalhado. De maio de 2005 a 2006, assume a rubrica “Leitura”. É importante frisar que de 1997 a fevereiro de 2005, as propostas de atividades versaram sobre diversas temáticas, em diversas áreas, e que de março de 2005 a março de 2006, as propostas tiveram o objetivo de dar os procedimentos para aulas sobre alguns gêneros discursivos: anedota, carta (carta e e-mail), HQs, texto publicitário, crônica, poesia, romance, conto, lenda e fábula.

O gênero aqui em estudo especifica essa ajuda e trata diretamente do processo de leitura. Contudo, uma peculiaridade deve ser ressaltada, a leitura não é tomada como tema para debate, isto é, a contrapalavra não é esperada, nem solicitada. A função desse gênero é instruir o professor no preparo e desenvolvimento de uma aula de leitura, explicitando o passo-a-passo da aula. Sabemos que a instrução se realiza em gêneros, tais como: *instrução, manual, receita culinária*, etc., *gêneros minimalistas*²⁴, relacionados à escrita do dia-a-dia. Todavia, nesse caso, a instrução realiza-se em outra esfera da comunicação, com outro destinatário presumido, compreendendo outros fatores:

- O horizonte espacial comum dos interlocutores é a situação de ensino e aprendizagem, mediada pela revista;
- Os interlocutores possuem o conhecimento de que a situação de interação se dá numa relação de ensino-aprendizagem;
- Os interlocutores têm acordado que a situação na qual a revista se apresenta como detentora do conhecimento pedagógico/prático é positiva e que ajuda o desenvolvimento do trabalho docente realizado em sala de aula.

Temos, nesse caso, uma outra situação de comunicação, diferente da situação dos gêneros minimalistas já citados. É importante, para compreendermos esse gênero em análise, reportamo-nos novamente a Bakhtin (1952-1953/2003) quando postula que falamos sempre por meio de gêneros, estes situados em esferas de comunicação social e que moldamos nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade. Entretanto, é oportuno também compreendermos que os gêneros discursivos “não pré-existem como formas prontas e acabadas, para um investimento em situações reais” (Marcuschi, 2005). Ao contrário, surgem de acordo como as necessidades sociais de uso.

Assim, na situação particular da revista, esse enunciado em análise não podia se realizar por um gênero que possuísse sua forma pré-estabelecida, mesmo que relativamente. Desse modo, materializou-se em um gênero que não existia *a priori*,

²⁴ (...) em sua maioria são muito breves e em grande parte ritualizados, rígidos, pouco criativos e repetitivos em seus formatos (...). (Marcuschi, 2005: 31).

pois essa interação também não existiu antes, ao menos na esfera midiática, em um gênero escrito. Essa interação, com alguns desses fatores acima apresentados, se existiu foi no gênero *aula*, mas, ainda assim, seria a *aula* nos moldes tradicionais (ofertada nos cursos de formação de professores), que almejava instruir o professor ao fazer; gênero de uma outra esfera, pertencente à modalidade oral. Sobre isso, é necessário entendermos que “Os gêneros são desiguais em certas funções e é por isso que eles proliferam para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia-a-dia”. (Marcuschi, 2005:31)

Considerando esses aspectos, perguntamos: Como esse projeto discursivo se realizou em um projeto gráfico? Como o enunciado materializou-se? Normalmente, esse gênero está materializado em três páginas da revista. Utiliza-se do enunciado verbal e do não verbal, constituindo-se como um gênero multimodal. Vejamos.

CARTA

[R], 2 mar. 1868/97]

Minha querida C.

Recebi ontem duas cartas tuas, depois de dois dias de espera. Calculo o prazer que tive, como as li, reti e bajeli! A m.ª tristeza converteu-se em súbita alegria. Eu estava tão aflito por ter notícias tuas que sai do Diário à 1 hora para ir à casa e com efeito encontrei as duas cartas, uma das quais deveria ter vindo antes, mas que, sem dúvida, por causa do correio foi demorada. Também ontem deves ter recebido duas cartas minhas; uma delas, a que foi escrita no sábado, levei-a no domingo às 8 horas ao correio, sem lembrar-me (perdoe-me!) que ao domingo a barca sai às 6 horas da manhã. As quatro horas levei a outra carta e ambas devem ter seguido ontem na barca das duas horas da tarde. Deste modo, não fui eu só quem sofreu com demora de cartas. Calculo a tua aflição pela minha, e estou que será a última.

[...] Tu não te pareces nada com as mulheres vulgares que tenho conhecido. Espírito e coração como os teus são prendas raras; alma tão boa e tão elevada sensibilidade tão melindrosa, razão tão retá não são bens que a natureza espalhasse às mãos cheias pelo teu sexo. Tu pertences ao pequeno número de mulheres que ainda sabem amar, sentir e pensar. Como te não amaria eu! Além disso tens para mim um dote que realça os mais sofrestes.

[...] A responsabilidade de fazer-te feliz é decreto melindroso, mas eu aceito-o com alegria, e estou que saberei desempenhar este agradável encargo.

Oh!a, querida, também eu tenho presentimento acerca da m.ª felicidade; mas que é isto senão o justo receio de quem não foi ainda completamente feliz?

Obrigado pela flor que me mandaste: del-me dois beijos como se fosse em ti mesma, pois que apesar de seca e sem perfume, trouxe-me ela um pouco de tua alma.

Sábado é o dia de minha ida; faltam poucos dias e está tão longe! Mas que fazer? A resignação é necessária para quem está à porta do paraíso; não afrontemos o destino que é tão bom conosco.

[...] Depois... depois, querida, queimaremos o mundo, por que só é verdadeiramente feliz quem está acima das suas glórias fofas e das suas ambições estúpidas. Estamos ambos neste caso; amamos-nos; e eu vivo e morro por ti. Escreve-me e crê no coração do teu

MACHADINHO

Texto de carta de Machado de Assis, publicada em *Obras Completas*, vol. III, Ed. Nova Aguilar, ilustrado por Nil.

Plano de aula
Carta: um dos meios mais antigos de comunicação escrita

Os reis do amigo Oriente Medo já escreveram cartas muito antes de Machado de Assis escrever *Carta*. Na época, os mensageiros oficiais e pessoais, com muita pompa, faziam o papel do correio e da internet nos dias de hoje. Estudos suspeitam que a carta seja a “mãe” de todos os gêneros de texto, ao lado dos mitos e contos populares.

A correspondência de Machado de Assis (1839-1908) coloca a turma em contato com um tipo de texto diferente dos romances, crônicas e contos que fizeram do autor um dos mais importantes da língua portuguesa. O valor de *Minha querida C.* não é literário, mas histórico. Um pouco da personalidade e do estilo do escritor está presente no ▶

MATERIAL NECESSÁRIO

- Cópia da carta *Minha querida C.*
- Livros de Machado de Assis ou trechos de obras
- Computadores com acesso a internet e e-mail (se você não tiver acesso à internet, faça cópias do texto de e-mail da pág. 62).

Objetivos

Reconhecer a carta – tipo de texto escrito e interpessoal – como um gênero da língua portuguesa; desenvolver a escrita e a produção de texto; reconhecer o valor documental das cartas antigas; identificar as características da carta e refletir sobre sua função e transformações; identificar as mensagens eletrônicas como um desenvolvimento do gênero epistolar e reconhecer as características dessa linguagem virtual.

ESCOLA ABRIL 2005 41

Figura 09 – Gênero *Receita de aula* publicado na revista *Nova Escola* em abril de 2005, pág. 60-61.

Sua estrutura possui:

- **Apresentação do texto** a ser trabalho em sala, na aula de leitura. *Minha querida C.* é um trecho de uma carta de Machado de Assis. Comumente o texto apresentado ganha destaque nas duas primeiras páginas.

- **A instrução** se divide em alguns tópicos:
 - ✓ **Plano de aula** – sempre com um subtítulo que faz referência ao tema abordado na aula de leitura: “Carta: um dos meios mais antigos de comunicação escrita”. Situa o texto, no caso a Carta de Machado a Carolina. Aborda seu valor pedagógico, indica também a que turmas ele está destinado. Sobre o desenvolvimento da aula, esse tópico se divide em outros subtópicos: “Apresente Machado e a estrutura da carta; O texto indica traços da época e *E-mail* inova essa forma de comunicação”.

 - ✓ **Material necessário** – lista os materiais necessários: o texto já entregue pela revista e outros matérias utilizados na proposta. Sempre se apresenta em um *box*, com os materiais em formato de listas, com um marcador e em todas as edições que trazem esse gênero, esse tópico, situa-se, na diagramação, dentro do tópico *Plano de aula*;

 - ✓ **Objetivos** – normalmente esse tópico lista três objetivos da proposta apresentada. Do mesmo que o tópico anterior, apresenta-se em um *box* e situa-se, na diagramação, dentro do tópico *Plano de aula*;

 - ✓ **Quer saber mais** – normalmente é o último tópico e traz a *bibliografia* e, às vezes, um subtópico intitulado *internet*, no qual indica os *sites* que podem contribuir no desenvolvimento da aula;

 - ✓ **Exclusivo on-line** – quando é apresentado, tem a função de indicar um material na versão *on-line* da própria revista. Normalmente não faz parte da estrutura desse gênero.

Visto termos a constituição de um novo gênero, passarei a nomeá-lo de *Receita de aula*. A nomenclatura dá-se pelo fato de existir uma grande semelhança com a *receita culinária*. Tem como função instruir, dar o passo a passo. Além disso, está estruturado com todos os tópicos desse gênero minimalista:

- *Plano de aula* (Modo de preparo),
- *Material necessário* (Ingredientes) e
- *Quer saber mais* (Nota).

Contudo, a *Receita de aula* extrapola a receita culinária, pois possui outros tópicos:

- *Apresentação do texto* (oferta o principal ingrediente necessário) e
- *Exclusivo on-line* (indicação de outro receituário ou de materiais alternativos à receita).

Diríamos, com uma leitura apressada de sua “cara”, que esse gênero é uma reportagem: possui imagem, box, subtítulos e uma característica marcante dos textos midiáticos, a disposição em colunas. Todavia, ao refletirmos sobre o contexto extraverbal de fala, descartamos essa hipótese. A *Receita de aula* constitui-se pela hibridização – pelo processo de intercalação dos gêneros: *carta*, *lista de materiais*, *e-mail*, *nota* e pelo cruzamento – a característica dos contos, a “ilustração”, que acompanha a *carta*. Isto é, o gênero *receita de aula* é reacentuado: constitui-se com característica de outros gêneros, conforme comenta Bakhtin (1952-1953/2003). Esse gênero representa com propriedades o que Marcuschi (2005: 23) destaca como característica principal de um gênero: a fluidez. Para esse autor, com base em Bakhtin, “os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro”.

Ao falarmos em hibridização, cruzamento, intercalação e fluidez, nos gêneros do discurso, estamos abordando as alterações que os gêneros sofrem para se “adaptarem” aos propósitos do “eu” do discurso. Vejamos como isso acontece no gênero *receita de aula*.

Neste, notamos que a carta de Machado de Assis para Carolina sofre alterações em virtude dos propósitos do enunciado. A saudação assume destaque com letras em negrito, característica comum nos textos da mídia impressa. Outro fator importante a ser ressaltado é que, estando digitada e não manuscrita, como era de se esperar, pela época de produção, a carta assume uma característica possível nos textos elaborados no computador, não aparece justificada²⁵. Na perspectiva em que vemos a carta (revista aberta), o texto de Machado de Assis encontra-se disposto em sua janela, sendo observado pelo autor. Permite-nos imaginar que ela está a sua vista, em seus pensamentos. O semblante dele indica-nos isso. Ou seja, indica que escreve, à medida que vislumbra os pensamentos dispostos no horizonte. O cenário no qual o autor se encontra é uma biblioteca, *locus* que reforça a imagem que temos de um escritor. A pena em sua mão e as roupas usadas remetem-nos a um outro período que não o século XXI.

Todo o cenário montado para inserção da carta de Machado, objetivando a apresentação da *Receita de aula*, não acontece aleatoriamente. Já discutimos que a forma na qual um gênero se realiza é oriunda da situação de interação e deixa transparecer o querer-dizer do locutor. Portanto, a carta como um gênero intercalado, sofre essas alterações porque é, nessa situação, o material essencial para o preparo da aula. E, como uma etapa da compreensão responsiva ativa, espera-se que ela seja reproduzida para a turma e trabalhada numa perspectiva histórica e não literária, como podemos observar no “modo de preparo”: “(...) O valor de Minha Querida C. não é literário, mas histórico (...)”. Neste momento, é evidente o deslocamento do gênero de sua esfera original, e assim, o processo de ressignificação, em função de outros propósitos. A carta, como constitutiva da *Receita de aula*, ocupa quase metade desse enunciado e está separada das colunas, outra parte do gênero. Essa delimitação ocorre pelo fato de a carta ter o propósito de servir como matriz para futuras cópias.

Outro gênero intercalado é a *lista de materiais*, que também sofre alterações para se configurar como constituinte da *Receita de aula*. Aparece como um *box*, comum em reportagens. Mas, ao aproximarmos-nos dele, excluímos a idéia de apenas um *box*;

²⁵ Fazer com que uma linha fique do tamanho das outras, aumentando ou diminuindo os espaços entre palavras. (Michaelis UOL)

ao contrário, constatamos ser uma lista em formato de caixa. Cada material é apontado com um marcador, característica das listas montadas no computador. Dentre os materiais, são indicados os “Computadores com acesso a internet e e-mails (se você não tiver acesso à internet, faça cópias do texto de e-mail da pag. 62)”. É comum nas receitas a indicação de substituição de materiais, quando se julga que o indicado, como primeira opção, é raro. Assim, compreendemos a ressalva ou observação nesse item na lista de materiais.

Na página seguinte às apresentadas acima, temos mais um gênero intercalado, o *e-mail*. Ele atua como uma marca que, relacionada ao texto escrito do subtópico “*E-mail* inova essa forma de comunicação”, almeja garantir o sentido de diferença entre os gêneros *carta* e *e-mail*, como constatamos na página 62 da *Nova Escola*:

A praticidade e a velocidade da internet mudaram a forma de comunicação entre as pessoas. A linguagem se tornou mais objetiva e cada vez mais próxima da fala: muitos internautas dispensam a pontuação; encurtam palavras; utilizam siglas e abreviaturas nada convencionais; e **rompem com a estrutura tradicional da carta**. Embora o tamanho do e-mail seja ilimitado, nunca se economizou tanto na escrita. [grifos nossos]

No “modo de preparo”, essa parte é a terceira, ou seja, segue-se, como numa receita, um preparo linear, pois deixa pressupor que a fuga da seqüência ali estabelecida pode fazer “desandar o alimento”. Aqui desandaria a aula, não sairia como está apresentada e, assim, o resultado seria catastrófico, igual ao que acontece quando a massa de um bolo é mal preparada. Ele é rejeitado, principalmente por crianças. A *receita de aula*, ao estabelecer implicitamente a comparação do preparo do desenvolvimento da aula, com o preparo de um alimento, deixa demarcada a possibilidade de rejeição. Nesse caso, seria rejeitada pela criança, aqui pensada como o possível interlocutor do educador, em sua ação de ensinar. A criança e o jovem são vistos como outros elos de interlocução nessa cadeia discursiva.

O gênero compõe-se pela apresentação do autor e a estrutura da carta, depois pela discussão de que o texto indica traços de época, partindo da carta e como último ingrediente, acrescenta-se o *e-mail* como a correspondência de uma nova época. E, assim como a carta, o *e-mail* recebe destaque na diagramação, pois pode servir

como matriz para reprodução para os alunos, caso a turma não tenha acesso à internet. Note-se que o *e-mail*, como um gênero intercalado, é apresentado também em seu suporte, a página de uma *home page* na tela de um computador.

texto. Elaborado para turmas de 5ª a 8ª série, o plano de aula de Cléo Tibiriçá, consultora de língua portuguesa, em São Paulo, aborda as características desse gênero interpessoal e sua evolução, com a chegada dos e-mails.

Apresente Machado e a estrutura da carta

Peça à turma que aponte as correspondências que os pais recebem, como extrato bancário, propaganda, contas... Elas mostram que, apesar do desenvolvimento tecnológico, a mensagem escrita é fundamental para a comunicação entre pessoas e instituições. Explique que o texto-carta transita entre o público e o privado e faz parte da vida pessoal, do trabalho e da literatura.

Pergunte aos alunos, então, se eles conhecem Machado de Assis. Apresente algumas de suas obras e questione: como será que ele escrevia cartas pessoais? Mostre a eles *Minha querida C.* e pergunte: quem escreve? Para quem? De onde escreve? Qual o assunto?

Em seguida, explique que uma carta bem redigida deve ter a seguinte estrutura: local e data; saudação; o “corpo”; saudação final e assinatura. Depois, divida os alunos em grupos e peça a eles que escrevam uma carta incorporando Carolina. O que ela responderia para Machadinho?

O texto indica traços da época

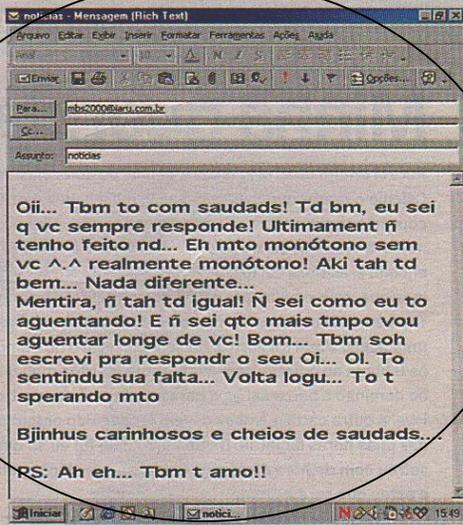
Explique à turma que a comunicação por carta depende do correio – e que falhas na postagem podem mudar uma história. Já no início do texto fica evidente o caminho percorrido pela mensagem de Machado e a aflição do remetente, que tinha nela o único meio de contato com a amada.

Carta envolve comportamento social. Comente como as correspondências dizem muito sobre o remetente e o tempo em que foram escritas. Quando Machado escreveu essa carta a Carolina, eles eram noivos e moravam em cidades diferentes. Não demorou para que se casassem. A maneira cortês (“querida”; “perdoa-me”) do futuro esposo demonstra um tipo de tratamento valorizado entre as pessoas no século 19. O pessimismo e a amargura, traços estilísticos de Machado, podem ser notados no trecho: “... o justo receio de quem não foi ainda completamente feliz?”

Este texto de Machado não é literatura, mas uma carta pode, sim, virar arte. Apresente à classe a canção *Meu Caro Amigo*, de Chico Buarque de Holanda – que apresenta toda a estrutura de uma correspondência –, e peça uma comparação com *Minha querida C.*

E-mail inova essa forma de comunicação

A praticidade e a velocidade da internet mudaram a forma de comunicação entre as pessoas. A linguagem se tornou mais objetiva e cada vez mais próxima da fala: muitos internautas dispensam a pontuação; encurtam palavras; utilizam siglas e abreviaturas nada convencionais; e rompem com a estrutura tradicional da carta. Embora o tamanho dos e-mails seja ilimitado, nunca se economizou tanto na escrita.



Oii... Tbm to com saudads! Td bm, eu sei q vc sempre responde! Ultimament ñ tenho feito nd... Eh mto monótono sem vc ^^ realmente monótono! Aki tah td bem... Nada diferente... Mentira, ñ tah td igual! Ñ sei como eu to aguentando! E ñ sei qto mais tmpo vou aguentar longe de vc! Bom... Tbm soh escrevi pra responder o seu Oi... Oi. To sentindu sua falta... Volta logu... To t sperando mto

Bjnhus carinhosos e cheios de saudads...

PS: Ah eh... Tbm t amo!!

Na sala de informática, peça a turma que troque mensagens eletrônicas sobre diversos assuntos. Se você não tiver acesso à internet, faça uma cópia do texto do e-mail (*acima*) e distribua aos alunos. Depois proponha a comparação entre a linguagem da carta e do e-mail. Quais as diferenças? Qual a relação entre a economia na linguagem e as características da vida atual? Peça a produção de um novo texto eletrônico. Como poderia ser uma resposta de Carolina por e-mail a Machado de Assis se os dois vivessem nos dias de hoje?

QUER SABER MAIS?

BIBLIOGRAFIA

► **OBRA COMPLETA**, (três volumes), Machado de Assis, 3 620 págs., Ed. Nova Aguilar; tel. (21) 2538-1406, 345 reais

► **CORRESPONDÊNCIA – LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO**, Odacir Beltrão, 379 págs., Ed. Atlas, tel. 0800-171944, 53 reais

INTERNET

► Em www.machadodeassis.org.br você encontra a biografia e algumas obras de Machado de Assis. Confira a letra da música *Meu Caro Amigo* no endereço www.chicobuarque.com.br/letras/meucaroa_76.htm

Figura 10: Parte do gênero *Receita de aula*, pág. 62 (*Nova Escola*, abril de 2005).

Após evidenciarmos alguns elementos que dão forma à *Receita de aula*, isto é, as suas partes constitutivas no aspecto estrutural, pretendemos analisar outras características constitutivas, os “esquemas de utilização”, ou seja, “os mecanismos de adaptação à situação” (Schneuwly, 2004). De acordo com Schneuwly, (2004), quando selecionamos um gênero, para uma situação específica, realizamos uma adaptação do conteúdo temático, da unidade de composição e do estilo, para essa situação determinada, como no caso apontado anteriormente. Segundo esse mesmo pesquisador, dentro dos mecanismos dessa adaptação, algumas operações são desenvolvidas no processo de produção textual. Essas operações são por ele denominadas de “arquetipos discursivos” e “tipos de seqüencialidade”. Ele, ao fazer referência aos estudos de Bronckart e de Adam, sobre as várias operações realizadas na produção de um texto, usa também o termo “tipo de texto”.

E Bronckart (2007) quando se refere à organização de um conteúdo temático em um texto, em um dado gênero discursivo, diz que esta é visível e, em seu plano geral acontece por “tipos de discursos” e “seqüências” (em interação), caracterizando a infra-estrutura do texto. Em suas palavras, “A noção de tipo de discurso designa os diferentes segmentos que o texto comporta” (Bronckart, 2007: 121). Esclarece ainda que ao fazer referência aos tipos de discursos está mencionando as formas lingüísticas, que são, segundo ele, constructos teóricos elaborados a partir dos textos empíricos. Ou seja, “modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos dispõem [mas] nos textos empíricos, esses protótipos concretizam-se em *tipos lingüísticos variados*” (Bronckart, 2007: 219).

Sobre seqüências, explicita:

A noção de *seqüência* (ou de *seqüencialidade*; cf. Adam, 1992) designa modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem [langagières], que se desenvolvem no interior do plano geral dos textos (...) Para esse autor [Adam], as seqüências são unidades estruturais relativamente autônomas, que se integram e organizam *macroproposições*, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências. (BRONCKART, 2007: 121-218).

Esse pesquisador aponta seis tipos de seqüências: narrativa, explicativa, argumentativa, descritiva, dialogal e injuntiva. Para ele, elas podem aparecer nos

textos por encaixamento ou por mesclagem, gerando o que ele denomina de heterogeneidade composicional do(s) texto(s). Sobre esses seis modos de planificação do texto, Bronckart (2007) comenta que cada modo é motivado pelas imagens dos interlocutores e pela necessidade discursiva, isto é, pelo efeito de sentido que pretende produzir sobre o “outro” discursivo, visto que de acordo com esse pesquisador, cada seqüência tem estatuto dialógico, como expomos no quando abaixo:

Tipo de seqüência	Interlocução pretendida
narrativa	criar uma tensão
explicativa	resolver um problema
argumentativa	convencer
descritiva	fazer ver
dialogal	regular a interação
injuntiva	fazer agir

Quadro 11: Tipos de seqüências e o estatuto dialógico.

A análise dos aspectos lingüísticos do gênero *receita de aula* norteia-se por sua estrutura composicional mencionada anteriormente, a qual se assemelha à da *receita culinária*: Plano de aula (Modo de preparo), Material necessário (Ingredientes) e Quer saber mais (Nota), pois acreditamos que essas partes são suficientemente representativas do gênero em estudo.

1 . Plano de aula – Carta um dos meios mais antigos de comunicação

(A) Os reis do antigo Oriente Médio já escreviam cartas muito antes de Machado de Assis conhecer Carolina. Na época, os mensageiros oficiais e pessoas com muita pompa faziam o papel do correio e da internet nos dias de hoje. / (B) Estudiosos suspeitam que a carta seja a ‘mãe’ de todos os gêneros de texto, ao lado dos mitos e contos populares.

Nesse trecho, notamos duas seqüências (A) e (B), quais sejam, a narrativa e a explicativa, respectivamente. A narrativa, para Bronckart (2007), dá-se pela instalação de um processo de intriga: seleção e organização de acontecimentos de

modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim. Para Marcuschi (2003), a narrativa ocorre quando temos um enunciado com um verbo de mudança no passado (*escreviam e faziam*), modalizadores de tempo (*antes, na época e nos dias de hoje*) e de lugar (*Oriente Médio*). Na segunda seqüência, temos a explicativa. Bronckart (2007) a define como aquela que explicita as causas e/ou as razões de uma afirmação inicial, das questões e contradições que uma afirmação suscita. Segundo ele, no fim, a constatação inicial encontra-se reformulada e enriquecida. E, sobre essa seqüência, Marcuschi (2003) informa que nela se almeja dar informação a respeito de alguma coisa, busca-se dar um conhecimento que se pressupõe desconhecido pelo interlocutor. Sua estrutura é formada por um verbo no presente (*suspeitam*).

1.1. Apresente Machado e a estrutura da carta

(1)²⁶ Peça à turma que aponte as correspondência que os pais recebem, como extrato bancário, propaganda, contas ... / (2) Elas mostram que, apesar do desenvolvimento tecnológico, a mensagem escrita é fundamental para a comunicação entre as pessoas e instituições. / (3) **Explique** que o texto-carta transita entre o público e o privado e faz parte da vida pessoal, do trabalho e da literatura.

(4) Pergunte aos alunos ... / (5) **Apresente** algumas de suas obras ... / (6) **Questione** ... / (7) **Mostre** a eles ... / **Em seguida, (8) explique** ... / **Depois, (9) divida** ... e (10) **peça** ...

1.2. O texto indica traços da época

(1) Explique à turma que a comunicação por carta depende do correio – e que falhas na postagem podem mudar uma história. / (2) Já no início do texto fica evidente o caminho percorrido pela mensagem de Machado e a aflição do remetente, que tinha nela o único meio de contato com a amada. /

(3) Carta envolve comportamento social. / (4) **Comente** como as correspondências dizem muito sobre o remetente e o tempo em que foram escritas. / (5) Quando Machado escreveu essa carta a Carolina, eles eram noivos e moravam em cidades diferentes. Não demorou para que se casassem... /

²⁶ Os numerais visam indicar o número de seqüências em cada bloco. Os destacados em negrito chamam a atenção para as seqüências injuntivas.

(6) Este texto de Machado não é literatura, mas uma carta pode, sim, virar arte. / (7) **Apresente** à classe a canção Meu Caro Amigo, de Chico Buarque de Holanda ... e (8) **peça** uma comparação ... /

1.3. E-mail inova essa forma de comunicação

(1) A praticidade e a velocidade da internet mudaram a forma de comunicação entre as pessoas. A linguagem se tornou mais objetiva e cada vez mais próxima da fala: muitos internautas dispensaram a pontuação; encurtam palavras; utilizam siglas e abreviaturas nada convencionais; e rompem com a estrutura tradicional da carta. Embora o tamanho dos e-mails seja ilimitado, nunca se economizou tanto na escrita. /

Na sala de informática, (2) peça à turma ... / Se... **(3) faça** uma cópia ... e **(4) distribua** ... / **Depois (5) proponha** ... / **(6) Peça** a produção ... /

Nos enunciados, nos três subtópicos, indicamos os tipos seqüenciais que os constituem. Verificamos, como afirma Bronckart (2007), não há uma única seqüência, ao contrário; três modos de organização textual surgem nesse gênero: a seqüência narrativa, a seqüência explicativa e a seqüência injuntiva. Contudo, é imprescindível ressaltar que existe a predominância de uma seqüência, a injuntiva, como vemos no quadro abaixo:

Tipo de seqüência	TOPICO E SUBTÓPICOS – ocorrência de tipo de seqüência				
	1.	1.1	1.2	1.3	TOTAL
Injuntiva	0	09	04	05	18
Explicativa	02	01	03	01	07
Narrativa	01	0	01	0	02
TOTAL	03	10	08	06	27

Quadro 12 – Ocorrência de seqüências.

O gênero *receita de aula*, como um enunciado concreto, constitui-se como uma manifestação em uma real situação de interação, na relação de ensino-aprendizagem da *Nova Escola* com o educador brasileiro. Assim, esse enunciado

objetiva dar o passo-a-passo de uma aula: ingredientes e modo de preparo. Logo, quando, dentre as 27 seqüências encadeadas, temos 18 seqüências injuntivas, é oportuno questionarmo-nos sobre o valor desses traços lingüísticos, representantes das operações discursivas e das interações entre esses interlocutores.

De acordo com Bronckart (2007), a seqüência injuntiva é:

um segmento de texto desse tipo seria organizado conforme as regras gerais da *seqüência descritiva*, ainda que apresente a particularidade de *fazer ver* ações mais do que objetos ou situações [assim] diferentemente das descrições propriamente ditas, essas seqüências são sustentadas por um **objetivo próprio** ou **autônomo**: o agente produtor visa a **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em determinada ação. Esse objetivo supra-acrescentado exerce efeitos sobre as propriedades da seqüência (presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo; ausência de estruturação espacial ou hierárquica, etc) [grifos do autor]. (BRONCKART, 2007: 237)

De acordo com Costa Val e Barros (2005):

(...) O injuntivo (...) diz respeito àquele tipo de texto que se caracteriza por organizar informações e instruções ou ordens com a **finalidade de orientar determinado comportamento do interlocutor**. Também chamado de instrucional, esse tipo de texto se manifesta, por exemplo, nos gêneros regra de jogo, **receitas culinárias**, regulamentos, instruções de uso de máquinas e aparelhos eletrodomésticos, entre outros. [grifos nossos] (COSTA VAL e BARROS, 2005: 135).

A pesquisadora Rosa (2007) contribui para uma melhor compreensão do valor das seqüências injuntivas no gênero receita de aula, publicado na revista *Nova Escola*. Para ela, a partir dos estudos de Heurley (2001), o processo que rege o funcionamento de um texto injuntivo pode ser considerado bipolar, isto é, a partir das percepções do “eu” e do “outro” discursivos. Nessa concepção, para o “eu” discursivo, o texto de caráter injuntivo, explicita o “como fazer” para “fazer agir”. Dessa forma, a receita de aula possui um macroobjetivo acional, o de fazer o professor-leitor ministrar a aula de leitura e, para essa ação principal, estabelece uma série de comandos, constituindo um plano de ação – as ações secundárias. No outro lado da ponte, bakhtinianamente pensando (para o outro do discurso, o professor-leitor), o texto injuntivo é entendido como “um conjunto de informações e instruções organizadas” que permitem a transmissão sistematizada de conhecimento, bem como a sua otimização.

De acordo com os estudos de Rosa (2007), as conotações dos atos imperativos dependem das relações sociais (de poder) estabelecidas entre os interlocutores e, nestas, dos gêneros discursivos usados, pois, para ela, na produção de um texto injuntivo está implicada a legitimação social, o reconhecimento da autoridade e da autorização para o gerenciamento de determinada ação. Segundo ela, assim, os atos imperativos podem ter cunhos de ordem, de conselho, de ensinamento ou de apelo. Os gêneros mostrados abaixo, a título de ilustração, apontam essas diferentes conotações. Antes, é necessário saber que estes estão publicados na revista *Nova* (edição 407, ano 35, n. 08, em agosto de 2007) – publicação que tem como interlocutor presumido um público feminino.



campanhabeleza.com.br

Pronta para usar blusas sem mangas em apenas 7 dias? Dove reuniu um grupo de mulheres e pediu a elas que usassem o Desodorante Dove por 7 dias. O resultado. Axilas visivelmente macias e suaves. Faça o teste. Experimente o Desodorante Dove com ¼ de creme hidratante e veja você mesma.

Pronta para usar blusas sem mangas em apenas 7 dias? Dove reuniu um grupo de mulheres e pediu a elas que usassem o Desodorante Dove por 7 dias. O resultado: axilas visivelmente macias e suaves. Faça o teste. Experimente o Desodorante Dove com 1/4 de creme hidratante e veja você mesma.

Figura 11: Propaganda do Desodorante Dove.

No gênero propaganda, e especificamente nesta do Desodorante Dove, há expressa, com a escolha dos imperativos “**Faça** o teste. **Experimente** o desodorante Dove com ¼ de creme hidratante e **veja** você mesma”, a idéia de *apelo*; *de sugestão*,

na tentativa de venda. E para isso, oferece anteriormente alguns ganhos, como “axilas visivelmente macias e suaves”.

MARTE EM ÁRIES
atitude sexy na paquera
 Se sentir vontade de tomar a iniciativa, vá em frente! Você se sai muito bem mostrando que tem atitude.
produção matadora
 Um cabelão de capa de NOVA, para monopolizar os olhares.
zona erógena A cabeça.
posição sexual Você por cima, dominando.
acessório ideal na transa Um massageador.
fantasia erótica
 Transar com um homem que vista uniforme, como um bombeiro.

MARTE EM TOURO
atitude sexy na paquera
 Fale sobre os bons restaurantes que você frequenta. O gato vai logo perceber como você é refinada.
produção matadora
 Colar e brinco para destacar o colo e a nuca.
zona erógena O pescoço.
posição sexual
 Você apoiada nos joelhos e nas mãos; ele por trás.
acessório ideal na transa Óleos aromáticos.
fantasia erótica
 Uma noite sadomasoquista.

MARTE EM GÊMEOS
atitude sexy na paquera
 Como você sabe se comunicar feito poucas, mande e-mails bem-humorados.
produção matadora
 Anéis e pulseiras acendem o seu look.
zona erógena
 Braços, nuca e ombros.
posição sexual
 Você e ele deitados, um de frente para o outro. Uma de suas pernas fica sobre os quadris dele.
acessório ideal na transa O livro *O Kama Sutra de NOVA*.
fantasia erótica
 Viver um triângulo amoroso.

MARTE EM CÂNCER
atitude sexy na paquera
 Convide o gato para jantar em um lugar tranquilo, onde possam conversar por horas e se olhar nos olhos.
produção matadora
 Uma lingerie sensual, para você se sentir poderosa.
zona erógena

MARTE EM LEÃO
atitude sexy na paquera
 Na roda de amigos, não tenha medo de se soltar. Faça brincadeiras, conte histórias engraçadas. Vai despertar o interesse do bonitão da mesa ao lado.
produção matadora
 Um vestido longo com decote atrás.
zona erógena As costas.
posição sexual

MARTE EM VIRGEM
atitude sexy na paquera
 Passe perfume em pontos estratégicos e desfile perto do seu alvo — ele vai ficar hipnotizado.
produção matadora
 Maquiagem leve, como gloss e rímel, para manter seu jeito de mulher chique.
zona erógena Os quadris.

MARTE EM ENTREGA DE BANDEJA SUA FICHA SEXY COMPLETA. A POSIÇÃO QUE MAIS DÁ PRAZER A VOCÊ. AS PARTES FERVENTES DO SEU CORPO. SUA MAIS SECRETA FANTASIA ERÓTICA. A PRODUÇÃO QUE DEIXA VOCÊ EM EVIDÊNCIA NA BALADA... SIM, ESSE PLANETA PODEROSO SABE TUDO DA SUA INTIMIDADE.

O PLANETA DA CONQUISTA

Figura 12: Gênero horóscopo.

No gênero horóscopo, acima exibido, acreditamos que, em virtude de sua função social, a de prognosticar pela astrologia a vida de uma pessoa, os imperativos usados (“(...) **vá** em frente!”, “**Fale** sobre os bons restaurantes (...)”, “(...) **mande e-mails** bem humorados.”, “**Convide** o gato para jantar.”) expressam “conselhos”, pois, o valor atribuído a essa representação de mundo, dependerá essencialmente da crença das interlocutoras. No terceiro gênero, a reportagem, que tem como título “3, 2, 1... orgasmo!”, destacamos o *lead*.



Figura 13: Gênero reportagem.

A função social do gênero reportagem é, de acordo com Marques (2003), a divulgação de informações de forma ampliada e, segundo ele, “uma boa reportagem não deve abrir mão de pesquisa” (Marques, 2003: 34). Desse modo, na reportagem acima citada, a referência aos estudos científicos (“recente estudo canadense”), como argumento de autoridade, produz o efeito de veracidade em seu discurso. Por essa razão, a reportagem assume caráter de autoridade; é um gênero autorizado à divulgação de pesquisas científicas e, sendo assim, o uso dos imperativos tem conotação de ensinamento. Todavia, pressupomos que, dependendo da concepção de ciência que a interlocutora possua, o *ensinamento* pode assumir o caráter de *ordem*. Ou seja, entre o cunho de *ensino* e de *ordem* está a posição que os interlocutores assumem na interação.

A partir do posicionamento dos pesquisadores Bronckart (2007), Costa Val e Barros (2005), Rosa (2007) e Marques (2003), é possível compreendermos o valor da injunção na *receita de aula*. Sabemos que os verbos no modo imperativo têm a função de orientar o comportamento, a ação do seu interlocutor, o educador. Desta forma, 18 ocorrências nesse modo verbal almejam incitar os educadores a fazer, a

preparar a aula, assim como se prepara o bolo, seguindo determinado manual de instrução, mesmo que se desconheça o alimento, pois o necessário é seguir as instruções. O uso dos imperativos “peça”, “explique”, “pergunte”, “apresente”, “questione”, “mostre”, “divida”, “comente”, “faça”, “distribua” e “proponha” cumpre a função a que o gênero se destina: ajudar o professor a ministrar uma aula, ensiná-lo como se faz uma aula de leitura que tenha como tema a constituição dos gêneros carta e *e-mail*, numa perspectiva histórica. Contudo, é importante considerarmos a conotação dessa orientação: apelo/sugestão, conselho, ensinamento ou ordem?

Entretanto, antes, é importante compreendermos qual o papel desempenhado pelas seqüências narrativa e explicativa: elas aparecem no enunciado para suprir de informações julgadas, pela revista, como não dominadas por esse interlocutor, mas essenciais para o desenvolvimento da ação indicada. Veja: 1.2

Explique a turma que a comunicação por carta depende do correio ... (**injunção** – indica a ação que o docente deve realizar).

Já no início do texto fica evidente o caminho percorrido pela mensagem de Machado ... (**exposição** de uma informação fundamental para que a ação possa ser desenvolvida).

(...)

Comente como as correspondências dizem muito sobre o remetente (**injunção** – indica a ação que o docente deve realizar).

Quando Machado escreveu essa carta a (sic) Carolina, eles eram noivos e moravam em cidades diferentes. Não demorou para que se (sic) casassem... / (**narração** – conta um fato, usando marcadores de tempo e lugar, com o verbo no passado. Aqui sua função é permitir que o professor possa **comentar** sobre as correspondências, a carta prioritariamente, e seus traços de época).

O passo-a-passo da aula também é evidenciado pelo uso de alguns modalizadores seqüenciais, tais como “em seguida” e “depois”, em 1.1 e “depois” em 1.3. Essa modalização propõe-se à garantia de que a aula sairá como “o mestre cuca” está ensinando. Ou seja, visa dar a entender o rigor no modo de preparar, assim como na receita culinária, na tentativa de se ter na realidade o “alimento” assim como se tem no papel e na escrita. As ilustrações que acompanham as receitas culinárias fazem nos comportar como instrui o texto, para termos um resultado o mais próximo

daquele que nos é apresentado. Isso parece estar implícito nessa relação entre revista e educadores.

Ao refletirmos sobre a construção do gênero em estudo, seu projeto gráfico e sua organização lingüística, estamos lidando com dois aspectos característicos de um gênero, a construção composicional e o estilo verbal. Falta-nos analisar o conteúdo temático, isto é, entender o gênero receita de aula como signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão responsiva ativa, revelando uma relação concreta entre interlocutores (Bakhtin, 1929a/2004; Cereja, 2005). O sentido, de acordo com a teoria enunciativo-discursiva é o querer-dizer e produz-se como resultado de um enunciado concreto.

Nessa perspectiva, a situação de produção é fator decisivo para compreendermos tal discurso. Sobre o texto em estudo, vimos que ele circula na esfera midiática, em um periódico que se auto-apresenta como formador dos educadores. Vislumbramos que, de fato, a relação de ensino/aprendizagem se concretiza na interlocução. O educador brasileiro aceita-o e demonstra-se necessitado de suas informações. Assim, a finalidade do ato enunciativo encontra o *locus* no qual é produtiva e a construção composicional e os elementos lingüísticos nascem dessa finalidade enunciativa, desse querer-dizer; desse projeto discursivo.

Nesse gênero, o querer-dizer nasce como um gênero discursivo multimodal. Sua construção composicional – seu projeto estrutural – indica-nos que é um enunciado numa situação específica dentro das intenções da revista. Acontece a partir da hibridização de outros gêneros, logo com características do gênero minimalista – a receita culinária. Esse dado é de suma importância para a construção do sentido, pois, a receita culinária tem tom imperativo, diz-nos o que e como fazer, não abrindo – em seu projeto discursivo – para a réplica, à contrapalavra.

O *Minha Querida C.* coloca-se nesse intuito, dizer como terá de ser realizada a aula que toma como foco a leitura dos gêneros *carta* e *e-mail*. Todo o passo-a-passo é indicado, sequenciadamente, ao educador. Mostramos que se espera que o educador siga o “modo de preparo” e use os “ingredientes” necessários (carta de Machado de Assis e o *e-mail* – matrizes para futuras cópias), para não correr o risco

da “aula desandar” e não ser aceita, como seria um bolo “solado”. Aponta como argumento de grande valor, a possível rejeição pelas crianças e pelos jovens, caso a aula não sai como na “receita”.

O estilo do texto também concorre para o sentido que se constrói. Há nesse texto três tipos de seqüências, tendo a predominância de uma delas, a seqüência injuntiva. Esse tipo textual almeja, em enunciados concretos, orientar o comportamento do interlocutor. É incitador à ação, neste caso, à repetição. O valor dessa seqüência, que em 27 ocorrências aparece em 18 (2/3, portanto), é garantir que o interlocutor siga as instruções apresentadas. As seqüências narrativas e explicativas surgem como suporte para a realização da ação indicada. Os modalizadores também são fundamentais para esse sentido, pois, objetivam cuidar para que o passo-a-passo seja feito linearmente. Sendo assim, pelo exposto sobre as *cartas de leitores* (no início do capítulo), sobre o papel dos modalizadores, sobre o injuntivo e pela interação entre as seqüências injuntivas e as seqüências narrativas e explicativas, *a priori* supomos que o macroobjetivo do gênero receita de aula se caracteriza como *ordem* (guia), muito mais do que como *ensino*.

Destarte, por sabermos que o “cenário” do dizer, o que foi dito e o como foi dito expressam a avaliação apreciativa da revista *Nova Escola* sobre o seu interlocutor presumido e sobre o objeto de discurso, a leitura e, conseqüentemente, sobre a leitura em sala de aula, acreditamos que o educador-leitor é imaginado como um *educador-fantochê*, que faz o que lhe é indicado. Nesta percepção, é também um *sem-conhecimento*, pois, quando para a ação solicitada julga-se a carência de outras informações, estas são, de antemão, oferecidas. Seguindo esse raciocínio, a leitura, por sua vez, não é tomada como objeto para debate, pois, não se espera do educador-leitor uma contrapalavra; sua voz não é desejada. Assim, a língua é tomada como simples código. Logo, ler se configura como um ato de decodificar símbolos na busca de informações pontuais (para o educador e conseqüentemente para o aluno), visto que a dialogia não é esperada, não evidenciada como constituinte do processo de leitura, portanto, não desejada. Incipientemente, esse é o sentido pretendido pela revista, ao menos, em *receita de aula*.

Ainda sobre essas considerações sobre a interação entre a revista *Nova Escola* e o *professor-leitor*, Ribeiro (2005) e Barros Mendes (2005) contribuem para que elas sejam ampliadas. Ao estudar sobre o “entrecruzamento de gêneros”, Ribeiro (2005) possibilita-nos dar destaque a essa característica do gênero *receita de aula*, já abordada quando tratamos de sua construção composicional. Antes, dissemos que a *receita de aula* é um gênero que se constitui pela hibridização com a *receita culinária*, em virtude do caráter de instrução. Contudo, aqui ampliamos essas considerações e damos destaque também ao “tom professoral” (Ribeiro, 2005: 210) que esse gênero assume na interlocução com os professores.

Com esse olhar, enxergamos que, pela construção composicional e também pelo estilo - caracterizado pelas seqüências injuntivas, a *receita de aula*, com a sistematização (Rosa, 2005) e, nesta, seu tom professoral, didatiza o conhecimento sobre o trabalho com o conceito de gênero discursivo. Isto é, organiza os saberes sobre o ensino e a aprendizagem dos gêneros carta e *e-mail*, dando ao professor-leitor o ‘como’, “ensinando *exercícios e atividades* “(...) com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos” [grifos em itálico nossos] (Barros Mendes, 2005: 21). Ainda sobre didatização, Barros Mendes (2005: 22) afirma que “o livro didático poderia até ser considerado como o ‘ator’ da didatização, pois ele materializa os objetos e opera na construção e cristalização mesmo desses objetos a serem ensinados, para que passem a objetos realmente ensinados”. Logo, se assim é/for, o gênero *receita de aula* entrecruza-se com o livro didático, considerado aqui gênero discursivo *livro didático* (Barros Mendes, 2005; Buzem Júnior, 2005), pois têm constituintes comuns: o estilo, o injuntivo e, por esse, a didatização, numa relação de ensino/aprendizagem.

Diante do exposto, voltamos a afirmar que, com a didatização, a revista *Nova Escola* presume o seu interlocutor como um professor *sem conhecimento*. Entretanto, é salutar afirmar que essa imagem não é, talvez, uma imagem pontual, tampouco a de um professor pontual, ao contrário, é a imagem do professor, construída socialmente. De acordo com Geraldi (1997), o professor, como profissional, surge na modernidade, quando, com o mercantilismo, há a necessidade de escolas para todos. Assim, devido à grande necessidade de instrução, surge a necessidade do instrutor, ou seja, do professor, aquele que se constitui, “por *saber um saber*

produzido que ele transmite” (Geraldi, 1997: 87). Por isso, histórica e socialmente, o professor é aquele que transmite o saber, não aquele que produz o conhecimento. Sobre a função desse profissional, Comenius (apud Geraldi, 1997: 87) explica que é ‘comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos (...)’. Ele continua e esclarece que ao professor tudo aquilo que ele deverá ensinar, bem como os modos de ensinar, deverão estar escrito como em uma partitura. Esta idéia é aquela que, parece, rege o trabalho da *Nova Escola*. Atrelada à imagem de um professor que não pensa e não tem tempo para pensar, no nosso país, temos a formação, inicial e também a continuada, de forma ainda lacunar, visto que no Brasil esteve, por muito tempo, restrita à preparação técnico-instrumental e à de caráter eminentemente conteudista (Weber, 2000).

Situamos a atitude da *Nova Escola*, com a *receita de aula*, frente aos professores-leitores, como em decorrência da história de formação de professores no Brasil. Assim, interagir com esses professores, posicionando-os como *sem conhecimento*, ofertando-lhes o “como fazer” é o sentido pretendido pelo periódico. Todavia, entendemos que o sentido é o resultado do sentido pretendido e do sentido final, construído na interação. Desta forma, resta-nos saber se o educador-leitor presumido é o professor real. Para isso, retomamos o primeiro tópico deste capítulo, no qual o professor-leitor real (aquele que escreve à *Nova Escola*) é aquele que necessita da revista para seu trabalho docente, como evidenciado nas *cartas do leitor*. Então, o sentido posto por esse interlocutor se configura como o pretendido por esse *media*. Por conseguinte, é possível que tenhamos aulas de leitura que não contribuem para a compreensão, no sentido bakhtiniano do termo; ao contrário, para a perpetuação de leitores alfabetizados, não (multi)letrados. Falando sob a ótica bakhtiniana, podemos dizer que a *Nova Escola* propõe as aulas de leitura na perspectiva de formação de um leitor passivo, aquele o qual a responsividade é de baixo nível; responde para reafirmar os sentidos propostos.

Finalmente, devemos saber que as intenções discursivas se dão sempre no intento de produzir (e garantir) sobre o outro determinado (efeito de) sentido. Contudo, o sentido, nos projetos de dizer, é negociado, visto ser a linguagem dialógica e que para a concretização do sentido se necessita do embate entre vozes. Nesta

perspectiva, a compreensão responsiva ativa do outro torna-se de fundamental importância para que, assim, o homem se constitua, pois, nesse processo interacional, há a constituição da consciência – o discurso interno, bem como sua materialização nas práticas sociais, principalmente nas discursivas. Sobre isso, devemos considerar, como alerta Bakhtin, sob os olhos de Fiorin, que

Há vozes que são incorporadas como a voz de autoridade. É aquela a que se adere de modo incondicional, que é assimilada como uma massa compacta e, por isso, é centrípeta, impermeável, resistente a impregnar-se de outras vozes, a relativizar-se. (FIORIN, 2006: 56)

Na interpretação que realizamos da *Nova Escola*, sua voz parece ser essa voz que se propõe como uma “massa compacta”. Contudo, não estamos negando a contrapalavra do educador, tampouco o posicionando como passivo a essa revista. Entretanto, é evidente que sua compreensão responsiva ativa – suas reações – são/estão ignoradas em virtude de termos na voz da revista uma voz de autoridade. Sendo assim, quando eles tomam o periódico como referência para sua formação e auxílio no desenvolvimento de suas ações docentes (como explicitado nas *cartas do leitor*), há pouco embate com as posições ideológicas dessa revista, que é um sistema organizado com objetivos mercadológicos. Seguindo esse raciocínio, parece que os discursos e os sentidos propostos por esse periódico forjam no educador-leitor uma consciência monológica.

Em conclusão desse capítulo, devemos considerar que em situações específicas, como em contextos de regimes absolutistas, o sentido é “alcançado” por atitudes autoritárias, as quais não consideram a palavra do outro, a contrapalavra. Nesses casos, o sentido, isto é, o resultado do processo de uma produção discursiva é imposto explicitamente; controlado. O outro é negado naquela situação. Ele é apenas guiado. Já nas sociedades ditas democráticas, como a nossa, esse autoritarismo acontece implicitamente, velado, mas com o mesmo poder de negar o outro. Isso fica evidente nessa construção discursiva do gênero *receita de aula*, da *Nova Escola*. Desta forma, é urgente repensarmos as “boas ações” dessa revista que chega ao educador brasileiro, pelo preço de custo e que tem como objetivo “contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica”. Devemos também,

de posse dessas reflexões, procurar meios alternativos que possibilitem ao educador brasileiro ler mais os textos signos dessa revista em discussão.

Capítulo V:

**NOVA ESCOLA: O DISCURSO SOBRE LEITURA E PRODUÇÃO
DE TEXTOS – ANALISANDO AS REPORTAGENS**

No capítulo anterior, realizamos a análise de alguns gêneros discursivos, publicados na edição 181 da revista *Nova Escola*, entendidos como elos de uma cadeia discursiva “visível”. Nesta análise, compreendemos que os gêneros discursivos *comentário-apresentação*, *auto-apresentação*, *carta ao leitor* e *carta do leitor* se constituem, cada um, como um elo de uma cadeia e que os sentidos são forjados nessa dialogia. Os três primeiros, aqui citados, ajudaram-nos na aproximação ao *ethos* e à autoria desse periódico. A partir deles, dissemos que esta revista assume um discurso de orientação aos professores e que estes assumem um discurso de dependência em relação a essa publicação, no tocante à sua formação profissional, bem como ao desenvolvimento das suas práticas pedagógicas cotidianas (evidenciado pelas *cartas de leitores*). Foi possível ainda, com a análise de outro gênero na mesma edição – a *receita de aula* (mais um elo na cadeia enunciativa) -, vislumbrar o leitor-professor presumido por esse veículo de comunicação (ao menos na edição analisada): um *professor-fantochê*; um sem-conhecimento, imagem histórico do sujeito professor. Apontamos, também, na análise anterior, que essas conclusões serviriam para a ampliação de nossa análise da cadeia discursiva elencada, nesse *media*.

Imbuídos das conclusões ali apresentadas, aventuramo-nos, neste capítulo, na análise das *reportagens*. Partindo do “recorte” já feito, optamos por apresentar a reportagem publicada na edição 181, pois, assim, temos redimensionada a cadeia discursiva antes explicitada. Esse critério também nos permite compreender os efeitos (possíveis) de um exemplar da *Nova Escola*. Entretanto, tendo em vista que nossa proposta é a de apontar e refletir sobre o a dialogia entre a *Nova Escola* e o professor-leitor, no período de 1997 a 2007, apresentamos no decorrer da análise dados relacionados às reportagens publicadas antes e às de publicação posterior a reportagem aqui evidenciada.

Por conseguinte, acreditamos apresentar, através da análise dos mecanismos discursivos utilizados por esse *media*, o funcionamento discursivo desse gênero discursivo – as reportagens – e, desta forma, compreendermos o processo de produção de sentidos da “informação publicada” sobre leitura e produção de textos na revista *de quem educa*, entendendo seu querer-dizer; compreendendo sua mensagem, não como um simples ato de dizer algo ao outro, mas, como estratégia que corrobora para a “textura geral da experiência” do *professor brasileiro* (Silverstone, 2002:13); ou como estratégia que participa da constituição do homem, como postula Bakhtin em suas obras.

5.1 O gênero reportagem – algumas considerações

A propósito das análises neste capítulo, consideramos relevante compreender o gênero jornalístico reportagem. Nesta direção, abordamos algumas considerações sobre esse gênero com base nos dos estudos de Comunicação. Assim, é importante destacar que o “texto” reportagem, nesses estudos, não é tratado na perspectiva de gênero discursivo, como proposto por Mikhail Bakhtin. Por essa peculiaridade, a reportagem é estudada, quase que exclusivamente, pela função social e pelo estilo. Inicialmente, é oportuno esclarecer que esse gênero é estudado como uma *notícia ampliada* (Melo, 1985; Bahia, 1990 apud Kindermann, 2003) e/ou como *gênero autônomo* (Lage, 1979, 2000; Chaparro, 1998 apud Kindermann, 2003). A reportagem pensada como notícia ampliada configura-se porque sempre é vista em comparação com a notícia. Diferentemente, a reportagem como gênero autônomo é pensada em suas características específicas, sem necessariamente, compará-la com a notícia ou outro gênero. Aqui, tomaremos a reportagem como gênero autônomo.

Antes, é oportuno dizer que Melo (apud Kindermann, 2003) categoriza os gêneros jornalísticos em informativo, aqueles que tratam de fatos, e opinativos, os que explicitam as versões/opiniões sobre os fatos. Pensando assim, esse autor classifica a reportagem como um gênero informativo. A pesquisa de Negri (2003) permite que ampliemos esse entendimento. Para ela, o gênero informativo é aquele que busca responder as perguntas: quem? fez o quê? quando? onde? por que?. Entendendo que o informativo é interpretativo (Melo, apud Kindermann, 2003), consideramos que

informativo é também aquele “no qual o repórter vai apresentar os antecedentes do fato e até mesmo vislumbrar possíveis conseqüências” (Negri, 2003: 18).

Pelo exposto e por outros estudos (Sodré, 1986), podemos afirmar que a reportagem é um gênero jornalístico de caráter informativo, apontado como o texto de mais impacto e consumo. Para Amaral (apud Negri, 2003: 19), é ‘a representação de um fato ou acontecimento’ que, nas palavras de Bonini (Kindermann, 2003), tem como objetivos “comunicar os acontecimentos de uma sociedade e o de transmitir esta informação como produto”. Franceschini (2004: 150) ajuda-nos a entender a reportagem, ao dizer que esse gênero trata de assunto e não de fatos novos e que “seu objetivo é contar uma história verdadeira, expor uma situação ou interpretar fatos”. Ainda de acordo com Franceschini (idem, ibidem), “(...) a publicação da reportagem (...) reflete quase que exclusivamente a intenção do veículo de divulgar aquele assunto naquele momento”.

Alguns teóricos discorrem sobre os tipos de reportagem. Para Lage (apud Marques, 2003), há os tipos investigativo, interpretativo e o tipo que aplica técnicas literárias na construção de situações e episódios narrados. Sodré (apud Marques, 2003: 35-36) classifica as reportagens em: *reportagem de ação* (relato que parte do aspecto mais atraente para o mais detalhado), *reportagem de fatos* (relato objetivo de acontecimentos) e *reportagem documental*. Este último tipo, para esse pesquisador é:

(...) o relato documentado que apresenta os elementos de maneira objetiva, acompanhados de citações que complementam e esclarecem o assunto tratado. Comum no jornalismo escrito, esse modelo é mais habitual nos documentários da televisão ou do cinema. A reportagem documental é expositiva e aproxima-se da pesquisa. Às vezes, tem caráter denunciante. Mas, na maioria dos casos, apoiadas em dados que lhe conferem fundamentação, adquire cunho pedagógico e se pronuncia a respeito do tema em questão. (SODRÉ *apud* MARQUES, 2003: 35-36)

Ainda sobre tipos de reportagens, Chaparro (apud Kindermann, 2003) aborda-os como subgêneros. Para ele, há reportagens especulativas, de perfil, fotográficas, retrospectivas, didático-educativas, de roteiro e de mercado.

Depois desse panorama sobre o já-dito a respeito do texto reportagem, compreendemo-lo, na condição de gênero discursivo, como o texto que tem como macroobjetivo informar fatos/temas, destacando as origens, as razões e os efeitos, pormenorizando-os através de algumas versões, ângulos e indagações (Vilas Boas, apud Marques, 2003). Dessa forma, a reportagem é um texto que abre o debate, desdobrando-o em seus aspectos mais importantes e dividindo-o (Martins, apud Marques, 2003). Por isso, constitui-se como um texto investigativo. Em acréscimo, com base nas análises desenvolvidas sobre as reportagens publicadas na *Nova Escola*, afirmamos que esse gênero discursivo trata de experiências já desenvolvidas (fatos) e/ou de uma tese (tema), na qual trava diálogo com as últimas produções científicas e, assim, assume o caráter de divulgação científica. As especificidades desse gênero acontecem em função das particularidades de cada *media*: impressa (jornais e revistas, etc) ou áudio/áudio-visual (rádio, TV, etc).

Quanto à estrutura composicional, pensamos a reportagem a partir de dois ângulos: a formulação textual (Bonini e Kindermann) e da organização multimodal (Dionísio, 2005) - materialização da formulação textual. Na formulação textual, temos micro-movimentos que se combinam, de acordo com o caráter de fato ou tese, como exposto no quadro abaixo por nós preparado:

Movimentos de formulação textual
<p>Oferta de pistas sobre o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Objeto do discurso; b) Aspecto sob o qual o objeto discursivo é abordado; c) Quem escreve.
<p>Contextualização</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Informações sobre o objeto do discurso: (i) a tese defendida; ii) elo(s) anteriores da cadeia discursiva; ou (i) foco temático; ii) indicações do desdobramento da matéria.
<p>Defesa da tese apresentada</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Informações que servem de argumentos de prova; <p>Defesa da tese apresentada com a exposição de experiência(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Relato de experiência(s) que “ilustra(m)” a abordagem temática; b) Informações adicionais. <p>Cronologia temática.</p>

Disponibilização das referências

- a) Endereços da instituição citada na experiência;
- b) Bibliografia dos livros usados como fontes para a construção da reportagem.

Quadro 13: Movimentos de formulação textual do gênero reportagem.

Em relação à organização multimodal, a reportagem é construída pela intercalação de outros gêneros discursivos, tais como: fotografia, propaganda e infográficos (os dois últimos não se constituem como características frequentes). Sendo assim, podemos considerar esse gênero como um gênero híbrido. Possui, em função dos movimentos de formulação textual, diversas retrancas (tópicos). Dependendo dessa característica, varia no número de páginas, que nas revistas impressas varia entre 02 e 03 ou entre 06 e 10 (nas reportagens de capa). Além disso, as reportagens são “visualmente informativas” (Dionísio, 2005). Ou seja, há na disposição do texto forte preocupação com a combinação de cores, imagens e texto.

No estilo do gênero reportagem, há predominância do discurso indireto livre, em combinação com o discurso direto preparado (constituindo o comentário) e o discurso direto substituído (Bakhtin, 1929a/2004). No tocante ao conteúdo temático, podemos dizer que ele varia no tempo, para atender as necessidades e interesses do leitor presumido e está em consonância com o caráter de responsabilidade que todo enunciado possui, isto é, de nascer como resposta a um enunciado anterior. Ou seja, esse gênero discursivo se caracteriza por “dar respostas” às experiências desenvolvidas em instituições, aos programas governamentais, aos problemas do cotidiano e às pesquisas científicas.

5.2. Análise das reportagens

Este estudo segue a ordem de estudo da língua/linguagem proposta por Volochínov/Bakhtin (1929a/2004): i) análise do papel da esfera da comunicação no conjunto da vida social a qual pertence o gênero; ii) análise da situação de interação do gênero: autoria, interlocutor presumido, finalidade ideológico-discursiva, orientação para o objeto de discurso e acento de valor, e iii) compreensão do modo do funcionamento do gênero na sua dimensão no que se refere ao estilo, à

construção composicional e aos sentidos pretendidos e aos construídos na interação.

Aos nossos olhos, para a análise das reportagens, os itens i) e II) (apontados no parágrafo anterior) já foram garantidos quando, no capítulo II esclarecemos os meandros da esfera de comunicação midiática e de seu subsistema; a divulgação científica e quando, no capítulo IV, contextualizamos a revista *Nova Escola*, apresentando o seu ethos, seu posicionamento e a imagem pela qual presume seus interlocutores. Sendo assim, cobrimos com entendimento todo o processo de interação existente, respectivamente. Logo, é o gênero reportagem que aqui é analisado, visto que todo o extraverbal (no tocante ao horizonte social) já nos é familiar. Para esta análise, lançamos os olhares sobre as três dimensões constitutivas de um gênero discurso: estilo, construção composicional e tema. Diante da análise, de modo geral, sobre o funcionamento dessas reportagens, podemos, *a priori*, dizer que é perceptível a mudança sofrida ao longo desses dez anos, em alguns aspectos referentes: ao seu caráter de responsabilidade, ao foco temático, à estrutura composicional e ao estilo.

5.2.1. Análise das reportagens – a construção composicional



Figura 14: Reportagem da edição 181 – destaque para os movimentos de enquadramento²⁷.

Como já dito anteriormente, tratamos aqui da análise do gênero reportagem, pautados nas proposições bakhtinianas. Deixamos também claro que, sobre esse gênero, a análise está focada em seus aspectos constituintes: estrutura composicional, estilo e sentido. Para Bakhtin (1929a/2004), a estrutura composicional é determinada pela situação discursiva e pelos interlocutores presumidos e configura-se como a organização visível do acabamento dado, isto é, como o todo. Pela organização, a vontade discursiva adéqua-se ao gênero discursivo.

O trabalho de Kindermann e Bonini (2006), sobre o gênero reportagem, especificamente sobre a sua estrutura composicional, traz algumas considerações que nos ajudam a pensar sobre a estrutura composicional das reportagens em

²⁷ Estes quadros, com os numerais de 01 a 05, são indicativos dos movimentos de enquadramento da informação. Esses estão abordados, em etapa posterior, neste capítulo.

análise. Contudo, vale destacar que o *corpus* de análise, no estudo deles, foi construído por reportagens de um outro *media*: um jornal. Uma outra observação necessita também ser feita: possivelmente, em função do objetivo da pesquisa desses estudiosos da linguagem, o de caracterizar esse gênero, a estrutura composicional foi encarada, ao nosso ver, apenas pelo processo de formulação textual (linguisticamente falando), o qual foi denominado, por eles, de “movimento”. Nesta análise, almejamos abordar a estrutura composicional em seu processo de formulação textual, bem como por sua característica multimodal. Ou seja, consideramos relevante apontar como esses “movimentos” praticados pelo “autor” materializam-se e organizam-se nas páginas da revista. Partimos do pressuposto de que um enunciado não possui um único modo de representação, mas que é multimodal – possui, além da linguagem verbal escrita, a visual: fotografias, desenhos e a própria disposição do texto no papel (Dionísio, 2005). Esta opção é fruto do entendimento de que esse acabamento (em seu aspecto de materialização) está atrelado ao estilo e serve a um projeto discursivo.

Neste momento, descrevemos em quadros, com base nos estudos de Kindermann e Bonini (2006), a organização de duas reportagens, em seus “movimentos” de reformulação textual. O primeiro quadro descreve os movimentos da edição 181 e o segundo da edição 100. Esses nos permitem ver a diferença de formulação do texto que se processou nesta revista ao longo do tempo.

Quadro 01

Trechos da reportagem	Movimentos de formulação textual
<p>Variar textos (b): a melhor receita para formar leitores (a)</p> <p>Algumas atividades simples, aplicadas já nas primeiras séries, ajudam as crianças a interpretar - sozinhas - textos de todas as disciplinas (b)</p> <p>Márcio Ferrari (c)</p>	<p>Movimento I - Oferta de pistas sobre o texto:</p> <p>Objeto do discurso;</p> <p>Aspecto sob o qual o objeto discursivo é abordado;</p> <p>Quem escreve.</p>
<p>Formar leitores é uma tarefa que começa cedo e deve continuar sempre. Na edição passada, ESCOLA já mostrou (na reportagem “Bons leitores são bons alunos em qualquer disciplina”) (a ii) que o desenvolvimento da leitura e da escrita não pode ser feito apenas pelo professor de Língua Portuguesa. A tarefa é responsabilidade de todas as áreas, porque cada uma tem textos com características específicas. Mas como deve agir o professor de 1a a 4a série, que leciona todas as matérias? E o especialista, que apresenta aos alunos os textos mais específicos de cada área? A recomendação é a mesma para os dois: colocar a garotada em contato com diferentes tipos de texto (a i).</p>	<p>Movimento I - Contextualização</p> <p>Informações sobre o objeto do discurso: (i) a tese defendida; ii) elo(s) anteriores da cadeia discursiva.</p>
<p>Quanto mais cedo a turma começa a conviver com uma variedade de estilos, gêneros e assuntos, mais autonomia de leitura ganha. Por isso, não é necessário esperar a 5a série, quando a garotada vai ter vários professores, para desenvolver em classe atividades de leitura com textos científicos, por exemplo. (a)</p>	<p>Movimento III: Defesa da tese apresentada</p> <p>Informações que servem de argumentos de prova;</p>
<p>Na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Embaixador Assis Chateaubriand, em Osasco (SP) (...) Já na 2a série começa o contato com textos de divulgação científica, tirados (e, se necessário, adaptados) de revistas, livros ou enciclopédias. (...) (a)</p> <p>(...) Finalmente na 4a série, os resumos são trabalhados. “Os alunos usam para isso a experiência da esquematização – não para resumir o texto por partes, mas para compreender sua lógica e reescrevê-lo de modo sintético”, explica Sílvia Juhas, supervisora pedagógica da Fundação Bradesco. (...) (b)</p>	<p>Movimento IV: Defesa da tese apresentada – a experiência</p> <p>Relato de uma experiência que comprova a tese;</p> <p>Detalhamento da experiência.</p>
	<p>Movimento V: Disponibilização das referências</p> <p>Endereços da instituição citada na experiência;</p> <p>Bibliografia dos livros usados como fontes para a construção da reportagem.</p>

Quadro 14 – Os “movimentos” de formulação textual na reportagem – aspecto da construção composicional.

Quadro 02

Movimentos de formulação textual na edição de março de 1997
<p>Movimento I - Oferta de pistas sobre o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Objeto do discurso; b) Aspecto sob o qual o objeto discursivo é abordado; c) Quem escreve.
<p>Movimento II - Contextualização</p> <p>Informações sobre o objeto do discurso: (i) foco temático; ii) indicações do desdobramento da matéria.</p>
<p>Movimento III: Desenvolvimento de Experiências</p> <p>Relato de diversas experiências que “ilustram” a abordagem temática; Experiências desenvolvidas em diferentes escolas, níveis e turmas; Dicas para o desenvolvimento do trabalho; Informações adicionais. Cronologia temática.</p>
<p>Movimento V: Disponibilização das referências</p> <p>Endereços da instituição citada na experiência; Bibliografia dos livros usados como fontes para a construção da reportagem.</p>

Quadro 15 – Os “movimentos” de formulação textual na reportagem – aspecto da construção composicional

Os quadros acima apontam para o fato de que os movimentos de formulação textual, na edição 100, em comparação com a edição 181, estavam direcionados ao desenvolvimento de experiências. A última reportagem indica que o foco na formulação do texto está na defesa de uma “tese”. As análises apontam que a edição 135, de setembro de 2000, marca fortemente essa transição. Assim, a reportagem “O distúrbios das letras”, que trata da dislexia e da dificuldade de leitura e escrita, pode ser considerada a reportagem prototípica dessa fase que aborda um tema e na qual ao desenvolvimento de experiências não é dado relevo. Com essa mudança, alguns estudos em linguagem passam a ser o foco das matérias e as reportagens passam a ter um caráter de divulgação científica. Isto é, constituem-se como diálogos com as produções científicas na área de Linguagem. Essa característica é explicitada (no trecho em negrito) no *lead* da edição de agosto de 2006: “Ler não é fácil. Mas **estudos mostram** que é possível explorar na escola os diferentes tipos de texto que usamos no dia-a-dia. Conheça as melhores estratégias

para ensinar as turmas de 1ª a 8ª série a ler por prazer, para estudar e para se informar”. [grifo nosso]. Neste, há referência à ciência através de uma generalização: “estudos”. (Voltamos a tratar desse assunto no tópico 5.2.2 – estilo).

Porém, no que se refere à construção composicional, outro “movimento” é realizado: o “enquadramento da informação”. Ou seja, todos os “movimentos” realizados na formulação textual são empacotados; recebem uma forma. Dito de outra maneira, a mídia possui uma faceta semiológica (Bougnoux apud Antunes e Vaz, 2006:46), na qual há uma preocupação com os signos a serem utilizados para a construção da informação. Assim, alguns elementos são agenciados para esse “empacotamento” da informação. Logo, se queremos “dar conta” da construção composicional dessa reportagem, é necessário analisarmos também as diversas modalidades de linguagem usadas: textos, desenhos, fotos, fontes, cores, formatação, etc. Com isso, ao abordamos a estrutura de composição também por esse aspecto, acreditamos ampliar o espaço de visão sobre as interações mediadas pelo gênero analisado.

5.2.1.1. Algumas considerações sobre o movimento de enquadramento: micro-movimentos

Destacamos na reportagem publicada na edição de abril de 2005, os seguintes “movimentos” de enquadramento: a inserção da “foto de imprensa” (1), a formatação do título e do *lead* (2), a divisão do texto em tópicos (3), o boxe (4) e a propaganda (5). Estes estão indicados com esses respectivos numerais, na imagem anterior da reportagem. Acreditamos ser possível afirmar que sobre os movimentos de formulação textual existem os movimentos de enquadramento, possivelmente realizados em consonância, mas em espaços físico e de tempo diferenciados e, provavelmente, por sujeitos também diferentes, mas, sob a autoria da *Nova Escola*.

1. “Foto de imprensa” (Barthes)

É possível dizermos que a inserção da foto como um movimento no enquadramento não é uma ação aleatória. De acordo com Barthes (1988) e Baronas (2004), a

fotografia dá-se a ler como um “certificado de presença”. Para Baronas (2004: 155), ela impõe os sentidos da leitura. Isto é, “se impõe a ler como uma reprodução séria, espelhada, identitária, ressonante do real (...)”. Nesta perspectiva, a fotografia surge como estratégia discursiva da *Nova Escola* para, além de informar, estimular (sensorial e emocionalmente) (Munch apud Leal, 2006) o leitor-professor. E quando pensada em sua relação com o texto escrito, essa não é uma redundância, como afirmava Barthes (1988) e destaca Baronas (2004). Para ele, o texto escrito é subvertido pela imagem. Essa construção nos discursos midiáticos é uma construção semiológica que não passa apenas pela manipulação editorial, mas também pela produção da informação – pelo trabalho do jornalista e da equipe de produção e visa atuar diretamente sobre a percepção do interlocutor, tentando garantir uma espécie de controle no processo de negociação de sentidos.

Sobre a inserção da fotografia como um movimento na construção composicional do gênero reportagem, é importante refletirmos sobre ela na condição de um gênero discursivo, como propõe Baronas (2004). Por esse ângulo, temos a reportagem como um gênero híbrido, visto que se utiliza do processo de reacentuação dos gêneros. Pelo dito, a inserção da fotografia nos reportagens assume, ao longo desses dez anos de publicação, caracteres diferenciados, dependendo da rubrica e do período. Vejamos como esse recurso discursivo foi usado ao longo desse tempo:

1.1 O uso da fotografia nas reportagens (1997-2007)

A foto usada no enquadramento da informação, na reportagem “Variar textos: a melhor receita para formar leitores”, é fruto de uma “encenação” explícita (construção da cena flagrada), não de um flagrante da realidade, o que também seria uma construção. Da encenação, é flagrado apenas um foco em questão: o garoto – supostamente distraído – e que tem sob a cabeça (permite-se a leitura “que tem na cabeça”) diversos livros, logo diferentes textos, de diferentes áreas do conhecimento. E, ao que a foto deixa ver, isso não é algo enfadonho; ao contrário, parece algo prazeroso. Desta forma, vemos como a imagem, como outra modalidade de linguagem, significa nessa reportagem, bem como o *layout* para a sua inserção no texto.

Esta foto e seu uso, nesta edição de 2005, se diferem de outras fotos e outros usos na própria revista, ao longo do tempo recortado para o estudo. Na edição de 1997 (figura 15), a foto recobre uma situação experienciada: possivelmente uma cena da peça montada na instituição escolar citada. Nela, todos os “personagens” aparecem por completo, pois parece que o foco é na própria cena: na peça e não em aspectos dessa, como acontece na edição 181, que “congela” o momento de leitura do garoto, enquadrando-o de costas e deixando à mostra a realização da leitura.



Figura 15 – fotografia: foco no todo da cena.

Na figura 16 (edição de 1998), notamos que as características das fotos se assemelham às da edição do ano anterior. Sobre o uso, podemos dizer que aparecem na reportagem um número maior de fotos, talvez, numa tentativa de “cobrir” toda a experiência citada, bem como as diversas experiências. Notemos também que o foco continua sendo o todo da cena e não algum aspecto.



Figura 16 – fotografia: foco no todo da cena.

Na edição de 1999 (figura 17), a foto parece distanciar-se do enquadramento do todo da cena e congela ângulos que perpetuem algum aspecto do vivido – aquele do qual a matéria trata. Quanto ao seu uso, evidenciava-se uma outra característica: uma construção pós-foto, com o uso de sobreposições e, neste em específico, o uso de figuras redimensionadas a fotografia. Em 2001, vemos com maior nitidez um trabalho gráfico sobre a fotografia. O uso agora é de forma ampliada, criando um cenário para a própria reportagem. Quanto à foto em si, esta é focalizada em algum aspecto a ser explicitado pela matéria. E, nas duas últimas edições aqui expostas (figuras 19 e 20), essa característica toma dimensões maiores, quanto à construção desse cenário. Nessas, misturam-se a imagem do clique da câmera com as sobreposições de cores, outras imagens e textos.



Figura 17 – fotografia: foco em um ângulo da cena e inserção de sobreposições.



Figura 18 – fotografia: trabalho gráfico.



Figura 19 – fotografia: construção de cenário pós-foto (imagens, cores, textos).



Figura 20 – fotografia: construção de cenário pós-foto (imagens, cores, textos)

Neste percurso, compreendemos que as mudanças ocorridas na produção das fotos de imprensa pela *Nova Escola*, assim como o uso delas nas reportagens, vêm constituindo-se, possivelmente, em função de um projeto de dizer, e este em função das coerções sofridas/exercidas nessa esfera de comunicação: a espetacularização; o show. Este show almeja provocar, de acordo com Tavares (2000), a identificação, o sentimento de pertencimento, e, em consequência, a imitação.

2. Título e *lead*

O título de um texto, de modo geral, não pode ser pensado como mero enfeite, ao contrário, deve contemplar o significado global/total do texto produzido; deve revelar seu projeto de dizer. Na reportagem, ele serve para dar ênfase ao *objeto de sentido*, todavia, não apenas pelo seu dizer, mas também pela forma de dizer. O enquadramento dá-se em relação com o enquadramento da fotografia. São recursos que se complementam na formatação e na proposição do sentido. A edição de 2007 ilustra essa relação e o uso de um trabalho de designer gráfico, no qual o destaque dado ao título e ao *lead*, pela marcação em amarelo, remete-nos ao uso do marcador de texto. Este aspecto, em imbricamento com a fotografia, serve ao que denominamos anteriormente de espetáculo da informação. Na edição 181, o enquadramento do título é, em relação às últimas edições, realizado para dar destaque à foto, relacionando-se a ela pelo destaque em letras preenchidas de vermelho, ou melhor, “negritadas” em vermelho: “variar textos”. Assim, a forma está em função do dizer e em consonância com a fotografia do garoto que “tem sob a cabeça” textos variados.

3. Divisão em tópicos

A divisão em tópicos é outra característica das reportagens publicadas na *Nova Escola*. Ao nosso entender, propõe-se a garantir ao leitor o tema abordado em aspectos diferentes. Nas reportagens publicadas no início do período tomado para análise, a divisão por tópicos servia ao interesse de detalhamento do tema e das experiências contadas. Nessas, o número de tópicos era significativo, principalmente nas reportagens de capa, as quais possuíam um número maior de páginas, entre 06

e 10. Já nas últimas reportagens analisadas, podemos notar que a divisão em tópicos se difere daquela realizada nas primeiras reportagens em estudo. Essas possuem poucos tópicos, a exemplo da reportagem publicada em abril de 2005 (ed.181). Possivelmente, esse fator aconteça em função da mudança de movimentos de formulação textual. Inicialmente, tínhamos como movimentos de formulação textual, a abordagem das diversas narrativas de experiências, que “ilustravam” a discussão de cunho argumentativo. Atualmente, a reportagem centra-se no tema e, assim, as narrativas de experiências não têm a mesma dimensão anterior.

4. Box

As “caixas de texto” também são comuns nas reportagens, ao longo desses anos. Essas cumprem a função de ofertar ao leitor algumas informações extras, tais como dicas, aspectos do tema que não foram tratados no “texto corrido”, experiências e outro destaque que se queira dar àquele tema. Porém, em todas as reportagens existe uma caixa (o box “Quer saber mais?”) para exibir os endereços de pesquisadores (nas reportagens iniciais), endereços das instituições citadas nas narrativas e a bibliografia. A dimensão e o local delas são variados. Todavia, o local da caixa que disponibiliza os contatos é sempre o mesmo: o fim da parte da escrita verbal.

5. Propaganda

A inserção da propaganda é mais um micro-movimento dentro do movimento de enquadramento da informação. Este gênero discursivo, que tem como objetivo principal a venda de idéias, valores e produtos; é um recurso recente nas reportagens. No *corpus* analisado, ele aparece na edição de novembro de 2002 e configura-se como uma característica dos textos midiáticos, na contemporaneidade. Sobre isso, discutimos, no capítulo II, que a prática discursiva midiática atual se centra na audiência, em função dos patrocínios, em detrimento da informação. Desta forma, a informação é encarada como um produto que traz agregado a si outras mercadorias. Na edição 181, agregada à idéia de variar textos, para formar bons

leitores, é apresentada a “Nitta’s Vídeo” – venda de “textos” variados e de diversas áreas.

Podemos afirmar, sobre os dois grandes movimentos de construção composicional, que há um entrelaçamento de constituição: em função dos movimentos de formulação textual, o enquadramento da informação acontece. Por isso, nas reportagens iniciadas com a edição 100, a formulação do texto pautava-se na apresentação de experiências desenvolvidas e nas experiências ainda por desenvolverem-se. Nestas, no enquadramento da informação, as fotos também serviam a este propósito, pois almejavam “clique” a realidade da experiência. Outra relação estabelecida entre esses movimentos é a divisão do texto em tópicos e o foco da matéria. Quando o foco esteve na experiência, a divisão propunha-se a esta apresentação, logo, o número de tópicos era superior ao das edições atuais. Podemos ainda associar ao atual movimento de formulação centrado numa “tese” o fato de que ao lado dos conhecimentos da ciência divulgados está a idéia da informação como produto, que traz agregado a si outros produtos a serem vendidos e a espetacularização, e que, o caráter de objetividade, antes proposto pelas fotos, atualmente é indicado pelo caráter de divulgação científica das reportagens. Esses dois movimentos, além de construir a estrutura do gênero reportagem, apresentam-se como estilo desse gênero.

5.2.2. Análise das reportagens – o estilo

No capítulo I, com base nos estudos de Mikhail Bakhtin (1952-1953/2003; 1929a/2004) tratamos o conceito de gênero discursivo e, sobre este, dissemos que é constituído em três dimensões: estrutura de composição, estilo e sentido. As peculiaridades, em cada um desses aspectos, dão-se em função da posição ideológica assumida pelo “eu” discursivo. Nesta etapa da pesquisa, refletimos acerca do estilo. Por isso, é fundamental entendermos que se um enunciado é sempre singular, logo, deixa-se imprimir um “selo de individualidade” (Volochínov/Bakhtin, 1929/a2004: 59). É este selo que chamamos de estilo: as marcas de autoria. Essas marcas impressas num enunciado são forjadas pela situação e pelos interlocutores, bem como pela relação valorativa, com o interlocutor e com o objeto de sentido. Nesta perspectiva, analisar o estilo impresso nas

reportagens da *Nova Escola* é buscar compreender a singularidade no agenciamento dos recursos para a construção do texto. Acreditamos que, no item anterior, ao tratarmos dos movimentos na construção composicional, especificamos também marcas de peculiaridades desse periódico. Por isso, neste momento, focalizaremos apenas as marcas da linguagem verbal-escrita, isto é, os recursos lingüísticos.

Destacaremos algumas marcas que constroem o discurso jornalístico da *revista de quem educa*. Na reportagem da edição 181, chama-nos a atenção a forma como o diálogo com as situações e as falas passadas e antecipadas estabelece-se. Este discurso, nesse gênero, é um agenciamento das falas daqueles com quem dialoga.

Vejamos o primeiro parágrafo:

(1) Formar leitores é uma tarefa que começa cedo e deve continuar sempre. Na edição passada, ESCOLA já mostrou (na reportagem (2) **“Bons leitores são bons alunos em qualquer disciplina”**) que o desenvolvimento da leitura e da escrita não pode ser feito apenas pelo professor de Língua Portuguesa. **(3) A tarefa é responsabilidade de todas as áreas, porque cada uma tem textos com características específicas.** **(4) Mas como deve agir o professor de 1a a 4a série, que leciona todas as matérias? E o especialista, que apresenta aos alunos os textos mais específicos de cada área?** A recomendação é a mesma para os dois: **(5) colocar a garotada em contato com diferentes tipos de texto.**

A idéia apresentada na “fala 1” não é a da revista, pois o tema abordado e a forma taxativa de declaração não correspondem às posições possivelmente originadas em um *media*. Ao nosso entendimento, a revista usa a fala de “outro”. Na “fala 2”, a voz utilizada é, de fato, de “outro”; o uso das aspas é indicativo disso. Nesta, o periódico deixa ecoar de forma explícita a fala de uma reportagem passada, na qual a autoria é atribuída à própria revista. Na “fala 3”, novamente usa a fala de um outro interlocutor, pois pela posição, pressupomos não ser sua. Na “fala 4”, as duas perguntas apresentadas dão-nos a entender que são palavras antecipadas, aventadas, dos interlocutores presumidos, os *professores* brasileiros. Na última fala desse parágrafo, a revista expõe outra vez a fala de um outro interlocutor, que em função do tema e da autoria, imaginamos ser o mesmo enunciador das falas 1, 3 e 5, possivelmente, a voz da consultoria.

Abrimos parênteses para tornar claro que, quanto aos autores das “vozes”, é importante destacar a *voz da consultoria*, indagando: *qual voz está sob essa denominação?* Antes, é preciso dizer que por “consultoria” estamos citando o próprio consultor da revista, aquele que assume a assessoria de forma explícita e também aqueles que assumem essa posição, isto é, aqueles que são citados como argumento de autoridade e que estão (ambos) sob a “tutela” da academia (como mostram-nos os apostos, destacados em negrito nos trechos abaixo exibidos). Esse esclarecimento, de antemão, já indica-nos que as vozes, ou melhor, a voz que fala sob a denominação de consultoria é a voz da ciência e que atrelada a ela está a voz dos PCN de Língua Portuguesa (os de 1ª a 4ª série e os de 5ª a 8ª série), posicionando-se como voz oficial, como permitem-nos ver os trechos de reportagens, abaixo citados. Antes, frisamos que a voz dos PCN aparece apenas, no *corpus* analisado, explicitamente a partir de 2000, aqui nas edições de abril e de dezembro de 2001 e na edição de abril de 2007, numa relação visível entre a consultoria e o discurso oficial e em dezembro de 2001 e maio de 2003, a voz desse documento é citada sem intermediação.

‘A obra de Lobato vai além do próprio texto’, diz Regina Zilberman, **professora da pós-graduação no curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)**. ‘Em alguns projetos, vale a pena trabalhar apenas com referências aos personagens dele’, comenta. (março, 1997)

‘Leituras simples demais costumam também ser muito pobres e chatas’, afirma Maria José Nóbrega, **coordenadora da área de Português do Instituto Pedagógico Brasil-Alemanha, de São Paulo**.

‘Não há estudos precisos a esse respeito, mas suspeita-se de que o índice de evasão escolar por causa da doença [dislexia] seja elevado’, acredita Maria Ângela Nico, **coordenadora da Associação Brasileira de Dislexia (ABD)**. [grifo nosso] (set/2000)

Ao adotar os versos, ela atendeu ao que recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais. ‘A parlenda é um dos gêneros indicados para a alfabetização’, afirma a consultora Maria José Nóbrega, **assessora da Secretaria de Estado de São Paulo**. ‘Textos já memorizados pelas crianças permitem que elas ajustem o que se fala ao que se escreve’. (abril/2001)

A conversa, no entanto, não basta para o educador determinar em que pé a turma está em relação à leitura, escrita ou análise lingüística. ‘Por mais que se apóie no que já foi ensinado, será sempre preciso avaliar o que os estudantes efetivamente sabem’, afirma Maria José Nóbrega, **uma das elaboradoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. ‘Por isso, reserve um tempo específico para tal’, recomenda. (dez/2001)

Os estudantes precisam saber ler e escrever atendendo a diferentes demandas sociais, expressar-se oralmente de maneira adequada e refletir sobre a língua, como sugerem os **PCN**. (dez/2001)

Formar bons leitores significa encantar as crianças, enfeitá-las com o poder que vem dos livros. Mas isso não se forja com obrigações, muito menos com trabalhos sistemáticos de compreensão de textos. Segundo os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, a leitura é sempre um meio, nunca um fim. Por isso, na escola ela deve ter várias funções, pois é diferente ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir algo que deve ser feito, etc. os **PCN** recomendam que o acervo da biblioteca seja variado (...). (maio/2003)

‘A maior parte das escolas só trabalha com textos didáticos e literários e muitas vezes de maneira burocrática, sem sentido para os alunos’, afirma a **pedagoga argentina** Delia Lerner, **uma das maiores autoridades no tema**. (agosto/2006)

Todos os estudos apontam que o vilão da história é sempre o mesmo: misturar a literatura com atividades didáticas. ‘Com razão, os estudantes não gostam quando precisam fazer resumos ou preencher fichas após a leitura de um romance ou um conto’, diz o professor William Cereja, **autor de uma pesquisa sobre o tema**. Afinal, se o negócio é ler por prazer, não há sentido em exigir tarefas que não têm nenhuma relação com isso. (agosto/2006)

‘Nos anos 1990, essa idéia [desaparecimento do conteúdo da sala de aula] começou a ser questionada’, observa Kátia Lomba Brakling, **uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª**. ‘Tudo o que se vê nos programas de leitura mostrou que esse é mais um dos componentes a ser abordado quando se fala em reflexão sobre a língua’. (abril/2007)

Marinho (2003) evidencia que os PCN/LP foram/são constituídos como um discurso oficial sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, tomando como base estudos acadêmico-científicos contemporâneos sobre essa prática pedagógica. Essa pesquisadora nos faz ver que esse documento de “diretrizes curriculares” para o ensino de língua portuguesa “Dito de um lugar instituído, o Ministério da Educação (...), alia-se à comunidade acadêmica para constituir-se em um saber incontestável, coletivo e, de certa forma, atemporal” (2003: 136). Assim, nos PCN/LP, segundo Suassuna (1998), fala a voz do Estado Soberano, atendendo aos acordos econômicos, em uma época de políticas neoliberais. Pelo exposto, é possível que a *Nova Escola*, ao fazer uso dessa voz oficial, a reifique.

Fechando os parênteses, voltamos à análise, em outros parágrafos da reportagem na edição 181:

(6) **Uma criança tem autonomia de leitura quando enfrenta – e não contorna – as dificuldades naturais de compreensão diante de um texto.** (7) **‘O pior que o professor pode fazer quando a classe considera uma leitura complicada é deixá-la de lado e tentar resolver o assunto na base da saliva e do giz’**, diz Maria José Nóbrega, consultora de língua portuguesa, de São Paulo. (8) **“Fazendo isso, ele constrói uma armadilha, porque só aprofunda as barreiras que o aluno já tem.”**

(9) **E o texto que a turma achou difícil?** (10) **Ele deve ser retomado mais adiante (...).** (11) **Maria José cita as três principais estratégias para ajudar a compreender bem um texto: localizar informações, estabelecer informações (entre diferentes trechos do texto, por exemplo) e fazer inferências (...).**

(12) **Finalmente na 4a série, os resumos são trabalhados.** (13) **‘Os alunos usam para isso a experiência da esquematização – não para resumir o texto por partes, mas para compreender sua lógica e reescrevê-lo de modo sintético’**, explica Sílvia Juhas, supervisora pedagógica da Fundação Bradesco.

(14) **Durante as três séries, o professor sugere e acompanha procedimentos de leitura, como sublinhar o texto e fazer anotações nas margens.** (15) **‘Vamos discutindo hábitos de estudo’**, diz a professora Ivani Ferreira de Oliveira, da 3a série. Ela ajuda os alunos a construir os esquemas, organizar bancos de palavras que antes desconheciam e fazer pesquisas. Depois, pede para eles pesquisarem outros meios de compreender um texto, como elaborar perguntas e organizar esquemas, e incentiva cada um a escolher os que prefere. A resposta vem rapidamente: (16) **já no segundo bimestre, a turma produz os primeiros artigos sobre ciência.**

De quem são as falas destacadas nos trechos citados e como elas são orquestradas pela revista? As de número 01, 03, 05, 06, 07, 08, 10, 11, 12, 13 e 14 são da consultoria. As falas de número 04 e 09 são do professor-leitor presumido. E tem também a de um professor entrevistado, a fala 15. Quanto à 16, pode ser atribuída à consultoria e/ou ao professor entrevistado. Entretanto, é necessário também evidenciarmos através de quais recursos essas falas são, no texto, inseridas. As de número 01, 03, 05, 06, 10, 12, 14 e 16 estão sob a forma de um *discurso indireto livre*. As de número 02, 07, 08 e 15 estão sob a forma de *discurso direto* e a fala de número 11 e 13 se constituem num *discurso indireto*. As falas de número 04 e 09 configuram-se como *discurso direto substituído* (comentado posteriormente)

Diante do exposto, o agenciamento para a construção do texto dá-se através do discurso citado, que, para Volochínov/Bakhtin (1929a/2004: 144), “é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*”. Dito isto, ele afirma que é um

discurso de outrem no discurso do “eu”. Nele, ao mesmo tempo em que o “eu” discursivo cita-o, ele o reelabora. Nesse processo, não é apenas o tema (conteúdo) que é citado, mas, mesmo que seja em aspectos rudimentares, também a estrutura sintática. Para isto, há um trabalho de construção sintática do “eu” para que o seu discurso possa incorporar o discurso de outrem. É, portanto, uma *relação ativa de uma enunciação a outra*. É uma *reação da palavra à palavra* (Volochínov/Bakhtin, 1929a/2004:145). Essa estratégia reflete as organizações sociais e suas tendências de apreensão do discurso de outrem. Sobre isto, é importante dizer que, para Volochínov/Bakhtin (1929a/2004), a inserção do discurso de outrem no discurso do “eu” considera também aquele para quem o discurso está sendo transmitido e,

Além disso, é importante levar sempre em conta a posição que um discurso a ser citado ocupa na hierarquia social de valores. Quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de replicação e comentário (...) (1929: 153)

Essa apreensão do discurso de outrem se dá por duas operações, não distintas: *comentário efetivo e réplica interior*. Estes dois planos “exprimem-se, objetivam-se no contexto narrativo que engloba o discurso citado”. (1929:148) Entretanto, uma das duas operações é habitualmente dominante. Por conseguinte, a relação entre o discurso citado, o discurso citante e o contexto acontece em tensão. Essa operação discursiva, efetuada na esfera midiática e quando o discurso citado é o da ciência, assume o caráter de divulgação científica, aquele que informa com o intuito de ensinar e fomentar o ensino e que se direciona a um interlocutor, presumido como sujeito pouco experiente com as descobertas científicas e com total cede desse saber, como explicitado no capítulo II, no item 2.4.

Na reportagem analisada, o discurso é construído, quase em sua totalidade, através do *discurso indireto livre* (doravante DIL). Esse fenômeno linguístico acontece, descritivamente falando, quando um “eu” discursivo “fala” com a “fala” de um “outro”, que não é demarcada (claramente) na sintaxe. O DIL é identificado, “graças às entoações e acentuações próprias do herói [o outro citado], graças à orientação apreciativa do discurso. Nós percebemos que os acentos e as entoações do autor estão senão interrompidos por esses julgamentos de valor de outra pessoa”. (1929:191). Aqui, vale destacar que quando nos referimos aos acentos e às

entoações, estamos referindo-nos à posição assumida por um “eu” discursivo; à sua autoria.

Os outros do discurso analisado são a consultoria o leitor-professor presumido e o professor entrevistado. Logo, o discurso da *Nova Escola* é, como vemos, o discurso desses outros atores sociais. Contudo, eles são agenciados para a construção de um novo cenário, ou, ao menos de um outro contexto de fala: a relação de ensino/aprendizagem estabelecida entre esses interlocutores, mediada pela revista. Nessa construção de cenário, o periódico, ao usar outras falas e não demarcá-las, assume-as; fala por elas; diz em seu lugar. Considerando essa proposição, é importante pensar qual o julgamento de valor dessas falas na hierarquia social.

No extrato de reportagem abaixo citado, podemos entender que as falas 01 e 02 - no contexto de fala (a reportagem) – são da *Nova Escola*. Entretanto, sabemos pela autoria e também pela temática abordada que não está dissociada desta, que essas falas são dos estudos de linguagem (possivelmente os abarcados pela Linguística Aplicada), aqui representados pela consultoria; é a fala da ciência, bem como a voz oficial dos PCN/LP. Mas, pelo DIL (discurso indireto livre), a *Nova Escola* toma-as e assume-as na construção de um cenário que se propõe a informar e formar o leitor com as discussões atuais nas pesquisas da área: os acentos são da ciência e do Estado, mas a apreciação é da revista. Por essa estratégia, pode-se criar o efeito de fato/acontecimento e não o de posições. Com o uso desse recurso discursivo, esse *media* se reveste com a autoridade estatal e essencialmente a da ciência, reificando-a, como já apontamos para isso anteriormente. Ao falar pela ciência, esse periódico se auto-proclama representante de um saber confiável e inquestionável, com caráter de objetividade (imagem do saber científico). Logo, ao assumir essa postura, a *Nova Escola* (assim como a ciência) almeja o controle e a verdade de suas proposições, na busca do poder pelos sentidos veiculados em suas reportagens. E, para dar ao seu leitor as certezas de que necessita, evitando dúvidas e negações, “o caminho possível é o conhecimento que advém da ciência [e com este as formulações oficiais]” [grifo nosso] (Coracini, 2003: 322). Outro recurso utilizado pela *revista de quem educa* é o uso do *verbo dicendi*, quando do discurso direto, como podemos notar nos trechos de reportagens (de 1997 a 2007) citados anteriormente. Neles, os verbos “afirmar” (4), “acreditar” (1), “recomendar” (3), “sugerir” (1), “comentar” (1), “e

observar” (1) servem ao propósito de valorar positivamente os discursos citados, objetivando garantir-lhes verdade, ou quem sabe, segurá-la. Contudo, com o uso do discurso direto, mesmo quando reificado, a posição é dada ao outro citado. Sendo assim, o efeito de sentido possivelmente não é o mesmo provocado pelo DIL.

(1) Há anos se fala de uma concepção diferente do ensino de gramática, mas pouca coisa mudou. O professor sabe que decorar regras e ler a gramática (que deve ser usada só para consulta) não funcionam. Isso porque somente o estudo teórico não leva ninguém a falar, ler e escrever melhor. Como muitos educadores ainda não descobriram outra forma de abordar o tema, simplesmente o deixam de lado. O resultado é que o conteúdo praticamente desapareceu da sala de aula.

(2) Essa parte da língua foi relegada porque se acreditava que ela não dava competência para redigir bem. (3) “Nos anos 1990, essa idéia começou a ser questionada”, observa Kátia Lomba Brakling, **uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª**. (4) “Tudo o que se vê nos programas de leitura mostrou que esse é mais um dos componentes a ser abordado quando se fala em reflexão sobre a língua”.

(5) Existe uma enorme dificuldade em inovar a didática nesse campo. A constatação é de Arthur Gomes de Moraes, **do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco, que fez uma pesquisa sobre o tema em 2002** (...). (Nova Escola, abril de 2007: 53) [grifos nossos]

Nas falas 03 e 04, acontece o *discurso direto*, o *preparado* (Volochínov/Bakhtin, 1929). Neste processo, o discurso direto é preparado pelo discurso indireto livre (falas 01 e 02); emerge como que dentro dele. Há, assim, uma antecipação do tema e da acentuação do DD, através da “decoração” da revista e com isso consegue fortemente “imprimir” no leitor a posição ali defendida e assumida, deixando a própria ciência falar como um argumento de autoridade. A quinta fala também contribui na construção desse cenário. Nessa, a revista fala e dá os créditos ao pesquisador. Com o discurso direto e indireto, é o “comentário” que predomina, nas falas (03, 04 e 05), respectivamente. Nessas, a revista as “analisa” (na perspectiva de validar) e quando as referencia (trechos negritos), recomenda aos professores a posição delas e, assim, deixa transparecer que a revista e a ciência possuem a mesma posição.

E as outras falas?

Quando chegou a Guimarães Rosa, os adolescentes já estavam tinindo e queriam dar continuidade à discussão sobre as imagens presentes em obras literárias. As 60 páginas do conto *São Marcos* (que é parte do romance) foram lidas pela professora em cinco aulas. “Não só consegui manter o interesse de todos como o melhor presente foi encontrá-los lendo Rosa fora da sala de aula”, conta. Ponto para ela. (*Nova Escola*, agosto de 2006: 33)

A fala do professor entrevistado (em outras reportagens: professor, coordenador, supervisor) aparece para reforçar (ao validar) pela experiência, as posições da ciência. Na reportagem “Todas as Leituras”, essa fala surge para reforçar a idéia de que a exploração de diferentes textos, associada à diferentes estratégias, garantirá um trabalho promotor da leitura e da escrita de textos. Neste trecho, essa fala valida as estratégias de ler por prazer, anteriormente ali apresentadas.

As falas em negrito, no trecho abaixo, ecoam dentro do texto como palavras antecipadas do *professor-leitor*, para permitir a construção de uma contra-argumentação, na tentativa de impedir uma outra reflexão sobre a reportagem, e dessa forma, garantir o controle dos sentidos. Nesse caso, “é a atitude ativa do autor que predomina; é por isso que elas não são colocadas entre aspas. O autor em pessoa fica na frente da cena. Substitui o seu herói [o outro citado], servindo-lhe de porta-voz [grifo nosso]”. (Volochínov/Bakhtin, 1929a/2004:171). Esse recurso é uma variante do discurso direto, realizada através da pergunta ou da exclamação retórica: é o *discurso direto substituído*, que fica numa região limítrofe, entre o autor e o outro citado e configura-se como discurso citado (interior) – dirigido a si mesmo. O “outro” citado é revelado também por sua expressão. Com essas perguntas ou exclamações, a revista visa a antecipar-se às reflexões interiores do seu interlocutor e, dessa forma, à garantia dos efeitos de sentido propostos pela matéria. Visa também garantir as diferentes estratégias usadas no trabalho com diferentes textos como meio para garantir a competência leitora.

Não tem hora certa. O carrinho todo colorido pode aparecer no corredor a qualquer momento. **E quando ele chega na classe é uma festa!** A professora interrompe a aula (...). ‘Os resultados já aparecem. Eles estão se tornando mais críticos e se relacionando melhor com as crianças’, comemora Ana Maria Meier, supervisora da manhã. Assim, há seis meses, a escola mostra o valor da leitura e o prazer que um bom texto pode trazer. **Mas por que é importante criar o hábito de leitura?** De acordo com a consultora Maria José Nobrega, de São Paulo (...). (*Nova Escola*, maio de 2006: 29) [grifos nossos]

Essa análise revela que as marcas de autoria (verbais escritas) da *Nova Escola* têm uma orientação monológica. O uso recorrente do *discurso indireto livre*, com direcionamento linear, associado ao uso dos *discursos direto preparado e direto substituído* indicam que esse periódico, ao tomar os estudos de linguagem (a ciência) e algumas agências oficiais (PCN, governo, escolas e instituições de ensino) como fontes de pesquisa, considera-as como “mero objeto da consciência de um ‘eu’ que tudo enforma e comanda” (Bezerra, 2005: 192), pretendendo-se como última palavra. Essa posição é indicativa da anulação do “outro” citado, em função de seu próprio horizonte, isto é, da negação do “outro” para, assim, imprimir o sentido de “indiscutibilidade da verdade”, impedindo, dessa forma, que se crie o enfoque de diálogo pela multiplicidade de vozes (no sentido de vozes em tensão, não em comunhão, como as que nessas reportagens são apresentadas). Talvez, por isso, o “diálogo” estabelecido pelos *professores leitores* com essa revista (através da carta do leitor), seja de um nível tão elementar em sua contrapalavra, pois, como vimos, a relação é quase de total comunhão com a voz desse periódico, configurando-se, assim, a consciência de uma identidade monológica e ptolomaica, na qual impera a resistência à outras idéias.

5.2.3. Reportagens – responsabilidade e foco temático

5.2.3.1 - Caráter de Responsabilidade

Quando falamos em responsabilidade, estamos nos referindo à resposta que todo enunciado é, pois já dissemos, a partir de Bakhtin (1952-53/2003), que todo enunciado responde aos anteriores e espera por resposta, participando, desta forma, de uma cadeia discursiva. De posse dessa perspectiva, as reportagens sobre ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos parecem responder (de modo geral) às angústias daqueles que lidam diretamente com esses processos no cotidiano das escolas. Essas respostas são evidenciadas com o uso de determinados termos e expressões que fazem alusões a esses processos:

Dígrafo, tritongo e outros termos do gênero costumam **dar arrepios**. Mas não é tão fácil assim ensinar alguns dos **mais detestados temas** de Português. Você só vai precisar de papel cartão. Mãos à obra. (edição 104/1997)

(...) ‘Em vez de **decorar conceitos**, a criança pode ver como as coisas funcionam a prática’ (...). (edição 104/1997)

Gramática **sem decoreba**. (edição 201/2007)

Partindo desses trechos (*lead*, trecho de reportagem e título, respectivamente), existindo entre eles uma década, podemos ouvir, no discurso da *Nova Escola*, as vozes daqueles que reclamam sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Ou seja, nos trechos citados, detectamos aquilo ao que as reportagens respondem, assim como de quem espera respostas, isto de modo generalizado. Todavia, outros pontos singulares dessa questão se constituem no decorrer desse período como elos anteriores nessa cadeia discursiva – enunciados aos quais esta revista imprime “respostas”, a saber:

a) Experiências desenvolvidas;

Numa cidade do interior paulista, o interesse pela leitura dá um salto com livros de poesia que os alunos escrevem e pintam. (*lead* - edição 107)

Trocando cartas com escritores, estudantes de escola pública do Paraná passam a ler mais e, o que é melhor, com muito prazer. (*lead* - edição junho 98)

b) Programas governamentais;

Ana Chaves é uma das 509 agentes de leitura que participam voluntariamente do programa *Mala do Livro*, criado pela Secretaria de Cultura do Distrito Federal para incentivar o hábito de leitura. (trecho – edição set/98)

Atenção, professor: tem livro novo chegando para os alunos! O programa Literatura em Minha Casa, criado este ano pelo Ministério da Educação (MEC), começa a distribuir em dezembro 21 milhões de exemplares para 126.692 escolas públicas (...). (trecho - edição Nov/2002)

c) Problemas do cotidiano escolar;

No processo de alfabetização, é grande o número de fracassos causados por dificuldades no desenvolvimento das linguagens oral e escrita. (trecho - edição junho 2001)

d) Pesquisas em linguagem;

A dislexia causa dificuldades de leitura e escrita e, se não for diagnosticada, pode afastar o jovem do sistema escolar. (*lead* – edição set/2000)

Nas escolas em que circulam diversos tipos de texto, como livros, jornais e revistas, os alunos lêem e escrevem mais rapidamente e se tornam capazes de buscar as informações de que necessitam. (*lead* - edição março/06)

e) Resultados de exames oficiais.

Compreender, eis a questão!

(...) até hoje ler é um problema para muitas pessoas. Cabe à escola (...) estimular a leitura, melhorar as estratégias, principalmente de compreensão (um dos principais problemas de aprendizagem, segundo os exames de avaliação nacionais e internacionais) e (...). (título e *lead* - edição março 2003)

As avaliações [Saeb 2001] mostram que os alunos aprendem mais quando têm oportunidade de conviver com os livros na escola. (*lead* - edição maio 2003) [grifo nosso]

Com os dados expostos, afirmamos que as reportagens participam (são elos) da grande cadeia discursiva sobre ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos e que objetivam “responder” aos anseios em torno do desafio de garantir, na escola, as competências leitora e escritora. Essas matérias participam discursivamente quando tratam de experiências já desenvolvidas com sucesso (no cotidiano escolar), de programas implementados pelo governo (municipal, estadual, distrital ou federal), de problemas recorrentes nas salas de aula, dos estudos de linguagem na academia e também dos resultados de avaliações nacionais e internacionais que envolvem dados das capacidades leitoras e escritoras dos jovens estudantes brasileiros. Por isso, é considerável compreendermos que esses mesmos enunciados fazem parte do universo do *professor brasileiro* e que a intenção dessa revista talvez seja a de “dar respostas” aos questionamentos propostos por esse grupo profissional, ajudando-o no planejamento e desenvolvimento das aulas. Uma carta do leitor aponta para essa possibilidade:

A reportagem ‘Do livro ao recital’ (edição 143, de junho-julho de 2001) me ajudou muito a desenvolver um projeto sobre leitura e oralidade. Não é a primeira vez que Nova Escola me aponta o caminho. São Paulo (e-mail)

Seguindo esse raciocínio, dizemos que a responsabilidade das reportagens se configuram em *reportagens-propostas*. Ou seja, todas elas se constituem como uma proposta de desenvolvimento de aula, que tem como base experiências ou um tema; ou um tema “ilustrado” por uma experiência ou experiências.

5.2.3.2 – O Foco temático

1997			1998			1999	2000	2001			2002			2003			2005	2006			2007				
Edição 100	Edição 104	Edição 106	Edição 107	Edição 111	Edição 112	Edição 113	Edição 115	Edição 120	Edição 125	Edição 135	Edição 141	Edição 143	Edição 145	Edição 148	Edição 149	Edição 157	Edição 160	Edição 161	Edição 162	Edição 180	Edição 181	Edição 182	Edição 190	Edição 194	Edição 201

Quadro 16 - Quadro demonstrativo das reportagens analisadas: foco temático.

	Tema: dinâmica do trabalho (ludicidade)
	Tema: o uso do texto
	Tema: o uso de diversos textos (características constituintes do texto)
	Tema: conceitos gramaticais e uso de textos (diversos) e ludicidade.

As reportagens assumem três focos temáticos, nesses dez anos. Inicialmente, da edição 100 (1997) até a edição 143 (2001), podemos afirmar que esse gênero discursivo tem como aspecto temático a dinâmica do trabalho, isto é, trata da dinâmica no ensino/aprendizagem de língua/linguagem na escola. Essas versam sobre a ludicidade possível nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula ou no todo do espaço escolar. Esse caráter de trabalho lúdico, nos períodos seguintes, não desaparece das reportagens, mas é diminuído.

Da edição 145 (2001) a edição 180 (2005), as reportagens focalizam outro aspecto do ensino de língua/linguagem: o uso do texto, destacando a preocupação por um trabalho que prime pelo tratamento das características constituintes do texto. Um outro foco temático apresenta-se no período de 2005 (edição 181) a 2006 (edição 194). Neste, no centro da discussão está o uso de diversos textos no ambiente escolar como promotor da aprendizagem de língua/linguagem. Como vemos, a

edição que analisaremos por completo é aquela na qual esse foco temático é tratado explicitamente, dando início a uma nova etapa de discussões na revista.

Por fim, inicia-se um novo foco temático, com a publicação da edição de abril de 2007 (nº 201). Este traz para a cena a proposta de que, superando os últimos três aspectos desse ensino, o ideal é não só o trabalho lúdico, nem o trabalho com/por conceitos – para serem decorados; tampouco um trabalho pautado na leitura dos textos. Ao contrário, um trabalho que una conceitos e leitura de textos, numa perspectiva dinâmica.

Franciscato (2006) alerta-nos para o fato de que a atualidade da informação está no fato de ser ou não de relevância pública, isto é, considerada indispensável pelos indivíduos. Por esse prisma, a temática recorrente (em cada um desses três períodos) nas páginas da *revista de quem educa*, só é pauta porque é considerada informação atual e isso implica que o professor do ensino fundamental brasileiro a considera como de grande relevância, pois, na esfera midiática o conceito de atualidade não está necessariamente atrelado ao de temporalidade.

Ao veicular por um longo período matérias sobre uma temática, a revista em questão o faz porque o tema é considerado atual e ao mesmo tempo corrobora para que ele seja atualidade. Ela promove o *agendamento*. Ou seja, a revista dá aos seus leitores os assuntos sobre os quais devem falar e pensar. Logo, o tema dessas reportagens torna-se atual e de relevância para o público de professores. A revista *Nova Escola*, ao publicar suas reportagens, atende aos interesses econômicos, pois é notável a propaganda de produtos que tornam, assim, os docentes dependentes de suas informações, pois, as ali veiculadas repercutem nas conversações e adquirem sentido de agenda pública, tornando-se roteiros para as interações/relações coletivas no espaço da escola.

Lopes (2002), em “As formas do agendamento”, aponta-nos o fato de que a agenda midiática se liga a outras agendas. Disso, estabelecemos que a agenda da revista em estudo se relaciona com a agenda dos pesquisadores da área de linguagem e com a atual agenda oficial (constatação a partir das fontes das reportagens), isto é, as prescrições oficiais sobre a docência em Língua Portuguesa, que teve seu início

em 1997, com a publicação do documento *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. Contudo, é relevante dizer que a agenda oficial não repercutiu na agenda da revista de modo simultâneo. Os PCN/PL mostram-se como fonte nas reportagens, bem como pelo tema abordado, com ênfase, apenas a partir dos anos 2000.

5.6. À guisa de conclusão – as reportagens e os sentidos propostos

Somos sabedores de que os significados em qualquer processo comunicativo são forjados a meio caminho – entre os significados pretendidos pelo “eu” discursivo e pelos significados atribuídos pelo interlocutor. Sobre as reportagens, a análise fornece dados suficientes para afirmarmos que em sua construção discursiva esse gênero vem, desde 1997 (no recorte aqui realizado), construindo um cenário para o ensino/aprendizagem de leitura e produção de texto, pautado em fontes oficiais e com o objetivo de “responder” às dificuldades apresentadas pelos professores dessa área de saber, no tocante a uma metodologia que não seja apenas a “decoreba” de regras gramaticais.

As temáticas abordadas e as fontes de pesquisa, oriundas de duas agendas: a ciência (os estudos de linguagem) e o discurso oficial (os PCN/LP), inserem-se no projeto logocêntrico da modernidade. Isto é, propiciam a esse *media* “fala[r] como se só houvesse a sua verdade e como se o que diz fosse conclusivo, completo, não deixando espaço nem lugar para a dúvida, para o conflito, para a contradição, para a falta, que [a] habitam e constituem toda subjetividade” (Coracini, 2003: 333). Esta completude é, na estrutura composicional, proposta pela apresentação de experiências consideradas bem sucedidas e pela fotografia focada no todo da situação. Posterior a essa etapa, na defesa de uma “tese”, “ilustrada” por experiências desenvolvidas no espaço escolar e, neste período, com o uso da fotografia com as sobreposições. Ou seja, no espetáculo da informação.

Nas edições a partir de 2000 (com o caráter mais informativo/opinativo que narrativo), esta prática discursiva vem se firmando como um discurso de divulgação científica. Todavia, longe de ser uma nova saída à desinformação, como entende Moraes (2002), parece bloquear através do autoritarismo e do acabamento a

dialogia polifônica, aquela na qual emergem vozes consonantes e discordantes. E, no estilo, reveste-se da suposta verdade científica. Sendo assim, esse discurso tem um caráter monológico, pois se constitui em sua estrutura composicional e em seu estilo como “algo concluído e surdo à resposta do outro [visto que] não reconhece nela força decisória” (Bezerra, 2005:192).

PARTE IV

**A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE A REVISTA NOVA
ESCOLA E O PROFESSOR-LEITOR: IMPLICAÇÕES PARA
O TRABALHO DOCENTE**

**“Os artefatos da cultura são
interpelativos, como nos ensina Hall
(1997), eles nos instigam a ser da
forma como dizem que somos. Desta
forma, nos capturam e nos tornam
governáveis”.**

Costa

Conclusão:

A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE A REVISTA *NOVA ESCOLA* E O PROFESSOR-LEITOR: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Dissemos no capítulo introdutório que o nosso trabalho buscava entender a dialogia entre a revista *Nova Escola* e o professor-leitor a partir de uma cadeia discursiva, dentro de um conjunto de gêneros que participam de sua formação continuada e, além disso, apresentamos o objetivo de compreender as possíveis implicações desta cadeia discursiva para o trabalho docente. Neste intento, respondemos, agora, aos questionamentos propostos, abaixo citados:

- **Que relação dialógica é estabelecida entre a revista *Nova Escola* e seu interlocutor (o professor-leitor) através da cadeia discursiva gerada pelos gêneros discursivos reportagem, receita de aula, carta do leitor, carta ao leitor e auto-apresentação?**
- **Quais as implicações dessa interação para o trabalho docente?**

Para responder às questões levantadas, antes vislumbramos nosso arcabouço de interpretação. Ou seja, a conclusão a que chegamos neste trabalho está ancorada na proposição bakhtiniana de que o homem é um ser sócio-histórico e que se constitui na interação com o outro através da linguagem, especificamente através dos gêneros discursivos. Assim, a partir dessa compreensão, entendemos que a relação dialógica entre a revista *Nova Escola* e o professor-leitor tem fortes e/ou possíveis implicações na constituição desse interlocutor, com direcionamento para a atuação docente. Por isso, acreditamos que as operações discursivas desse conjunto de textos, a revista, e nesta, da cadeia discursiva aqui explicitada, atuam sobre a construção do “eu docente”, isto é, atuam na construção da “identidade docente” desse professor-leitor. Por identidade, estamos entendendo que sejam as “posições do sujeito” (Hall, 2000: 17), ou seja, o reconhecimento, a auto-avaliação e a auto-decifração do sujeito (Fischer, 2000); enfim, consideramos que identidade são os modos de ver, de tocar/pegar, de ouvir, de sentir e de saborear, que estão

imbricados aos modos de ser, de fazer, de julgar, etc., do sujeito - aqui, os modos de ser, de pensar e de fazer do professor de língua portuguesa.

Nesta perspectiva, Bakhtin, em todas as suas obras, e Hall (2000) consideram que o “eu/identidade” dos sujeitos está sempre em construção e que, se assim for, não há um centro, um núcleo interior unificado; fixo. Ao contrário,

“a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente” (Hall, 2000: 13).

Seguindo os raciocínios (que se aproxima) desses dois estudiosos, a identidade docente desse professor-leitor é cambiante, continuamente deslocada, pois, como afirma Hall,

“à medida em que (sic) os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”. (Hall, 2000: 13)

De posse desse entendimento, devemos reconhecer a dialogia entre a *Nova Escola* e o professor-leitor. Inicialmente, apresentamos as operações discursivas usadas por esse *media* em suas publicações e, em momento posterior, apresentamos a recepção que esse professor faz desse periódico. As estratégias de linguagem da revista são encaradas, nessas considerações, como um “dispositivo pedagógico”. Ou seja,

os modos pelos os quais os meios de comunicação (...) atuam em direção a dois objetivos básicos: de um lado mostrar que a mídia é o grande lugar de informação e de educação das pessoas; e, de outro, captar [o interlocutor] (...) produzindo nele, muitas vezes, a possibilidade de se reconhecer em uma série de ‘verdades’ veiculadas (...) e até mesmo de se auto-avaliar ou auto-decifrar (...). (FISCHER, 2000: 78).

Assim, o dispositivo pedagógico da *Nova Escola*, destacado nas análises realizadas, é aqui apresentado. Ao estudar, no capítulo IV, a cadeia discursiva, definida pelos gêneros *auto-apresentação*, *carta do leitor*, *carta ao leitor* e *receita de*

aula, na edição de abril de 2005 (nº. 181) e o gênero *apresentação-comentário*, publicado no site do Grupo Abril, constatamos que a revista em análise,

- Comporta-se, no diálogo com o *professor-leitor*, como íntima (usa despedida, como “um grande abraço”, em seu editorial) e formadora dos professores (diz textualmente que foi criada para “informar” e “atualizar” o professor brasileiro);
- Está direcionada textualmente aos professores, mas discursivamente dirige-se a todos os profissionais que estão diretamente ligados ao trabalho com crianças e jovens – por se intitular atualmente como a “revista de quem educa”;
- Apresenta-se com um discurso oficial, ao ter se intitulado, em um de seus motes, como “a revista do ensino fundamental” – nomenclatura proposta pela LDB 9.394/96 em substituição ao antigo primário e ginásio;
- Possui em seu estilo voz imperativa – no “gênero receita de aula”, das 27 seqüências tipológicas, 18 são injuntivas, no tom de ordem (guia);
- Vê o seu leitor presumido através da imagem histórica de professor (com uma formação lacunada). Isso acontece quando, no gênero receita de aula, didatiza toda a informação e também pelo fato de que quando julga o professor necessitado de uma informação específica, de antemão já a dispõe para ele.

Outras constatações são realizadas no capítulo V, quando analisamos as reportagens publicadas no período de 1997 a abril de 2007, sobre o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos. De acordo com estas, é possível entender que esta revista:

- Quanto ao foco temático, antes focava, em seu discurso, experiências na prática escolar desenvolvidas com sucesso, mas, agora focaliza uma tese e, por isso, dialoga com as produções da ciência na área de Linguagem;

- No período estudado, o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos foi tratado através de quatro temáticas: trabalho dinâmico (ludicidade), uso do texto, uso de diversos textos (características constituintes do texto) e, atualmente, o foco está no conteúdo gramatical;
- Em relação à multimodalidade, usa as fotografias para potencializar os sentidos pretendidos com a matéria e estas são inseridas forjando a construção de um cenário;
- Agregado às reportagens estão outros produtos;
- Tem como aspecto central de seu estilo lingüístico: o discurso citado. Neste, predomina o discurso indireto livre, aquele com o qual ela se reveste do discurso da ciência e do governo e assume-os sem demarcações sintáticas, e a este agrega o discurso direto preparado e o discurso direto substituído;
- No tocante à sua responsabilidade, as reportagens são *reportagem-proposta/modelo* de ensino, isto é, constituem-se como propostas de desenvolvimento de aula.

Pelo dispositivo pedagógico exposto, concluímos que a *Nova Escola*, nos últimos anos, passa a abordar o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos de acordo com a voz da ciência (através das pesquisas em linguagem), atrelada ao discurso governamental dos PCN de Língua Portuguesa (1997 e 1998) e que por isso seu discurso transforma-se em discurso de divulgação científica, e neste, há predominância de uso do verbo no modo imperativo e do discurso indireto livre, possivelmente porque, estrategicamente, servem aos propósitos de sua voz imperativa, na qual assume as vozes citadas na busca da indiscutibilidade da verdade, apresentada em suas reportagens. Ainda nesses propósitos, o seu leitor é presumido com base na imagem histórica do professor brasileiro, aquele que é carente de conhecimento devido à sua formação precária e lacunada. Por isso, é entendido com um *profissional mal formado*, que pode ser manipulado, pois necessita das propostas por ela publicadas.

Assim, parece que a *revista de quem educa* é uma estratégia que, ao invés de atuar na formação docente, pretende atuar fortemente nos processos de subjetivação do “eu docente”. Esta parece servir aos propósitos de políticas neoliberais, pois a entendemos como uma estratégia de responsabilidade social e que, por isso, trata as questões da educação sistematiza de maneira harmônica e integrada no todo social (perspectiva mistificada), não mais dialogando com os professores como classe profissional – ao contrário, dirigindo-se ao educador, tal como a pais, médicos, empresários, jornalistas, etc. e, dessa forma, parece afastar o Estado do foco das discussões. Logo, porta-se de forma imperativa e espera de seu leitor comunhão às suas idéias e verdades e, sendo assim, a leitura não é encarada como processo de compreensão, mas ato de decodificação e repetição do modelo de ensino/aprendizagem apresentado.

Visto que a análise aqui proposta é dialógica, é de fundamental importância saber como o professor-leitor (interlocutor) dessa revista participa desse “diálogo”. Para isso, duas cartas de leitores são apresentadas, de forma a ilustrar as constatações realizadas:

- (1) A reportagem ‘Do livro ao recital’ (edição 143, de junho-julho de 2001) me ajudou muito a desenvolver um projeto sobre leitura e oralidade. Não é a primeira vez que Nova Escola me aponta o caminho. São Paulo (e-mail)
- (2) Na reportagem ‘Compreender, eis a questão’ (março de 2003), a revista afirma que inferência ‘é uma estratégia que leva em conta os elementos que possibilitam tirar conclusões a partir de dados avulsos e, por isso, incompletos’, enquanto os PCN de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª dizem que “esta estratégia nos permite captar o que não está dito explicitamente no texto”. [Portanto] **A inferência é um recurso extremamente importante, pelo qual os leitores completam a informação disponível utilizando seus esquemas conceitual e lingüístico, afastando-os de uma leitura linear.** Miguel Calmon, BA (maio/2003)

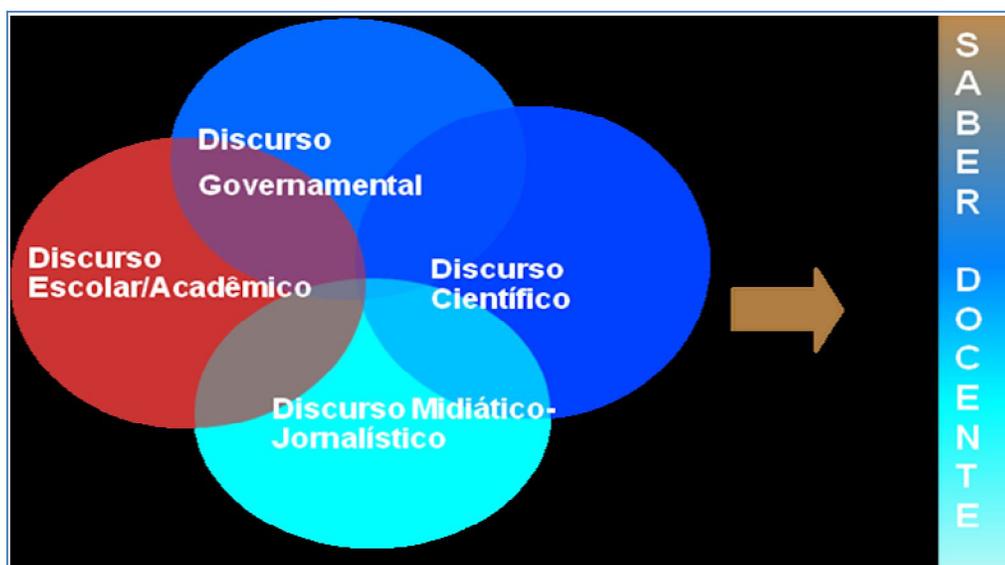
Nas análises das *cartas de leitores*, constatamos que o professor-leitor considera, assim como na primeira *carta* acima exposta, a revista como uma grande fonte de conhecimento que o ajuda em sua formação docente, bem como com o planejamento e desenvolvimento das aulas de leitura e produção de textos. Este interlocutor, ao falar à revista o faz de forma identificada (usa a primeira pessoa do singular e do plural), possivelmente numa tentativa de identificar-se com o periódico.

Para ele, a relação estabelecida com o *media* é de adoração, felicidade, agradecimento, orgulho, débito, alegria, admiração, estímulo, satisfação e privilégio, pois, a *Nova Escola* assume a posição de companheira fonte de pesquisa que funciona como um manual de educação de qualidade. Ou seja, para eles, essa revista *aponta o caminho*.

Diferentemente, poucos são os comentários, nas *cartas de leitores*, como o evidenciado na segunda carta, acima apresentada, na qual o diálogo estabelecido vai além da comunhão com as idéias propostas. Nesta, o uso da conjunção subordinada “enquanto” (subordinada de tempo) parece assumir o tom de concessiva, ou, até mesmo, de adversativa. Além disso, deixa implícito o uso de uma conjunção coordenada conclusiva, no início do trecho em negrito. Assim, percebemos outro nível de atitude compreensiva responsiva, pois o comentário se faz por um entrelaçamento de palavras, ou seja, apresenta a contrapalavra no sentido de tensionar as vozes, não apenas no de repeti-las.

Finalmente, é possível pelo exposto, e essencialmente pela idéia bakhtiniana de que o “eu” se constrói na interação lingüística com o outro, e pela posição que assume nessa interlocução, e também pela compreensão de que “os gêneros moldam nossas intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção, o afeto e o quadro interpretativo” (Bazerman, 2006: 102), dizer que a relação dialógica entre a revista *Nova Escola* e o professor-leitor orienta com grande poder as ações docentes, isto é, tem sobre essas ações (a prática pedagógica) fortes *implicações*, no sentido de que este *media* oferece ao professor-leitor estruturas para o dia, pontos de referência, pontos de parada, pontos para contemplação e para o engajamento e **poucas oportunidades para olhar de relance e para o desengajamento**, no tocante aos estudos de linguagem e aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, propostos oficialmente. Entretanto, não estamos afirmando que o interlocutor dessa revista é um professor passivo, mas que, em decorrência da posição assumida pelo periódico e pela postura da interlocução docente, supostamente, sua contrapalavra é controlada; limitada, pois não é esperada.

Contudo, é importante que consideremos que, na formação docente, isto é, na construção da “identidade docente”, a *Revista de quem educa* não é onisciente, tampouco onipotente, pois, outros discursos, outras cadeias discursivas participam dessa construção, visto que o professor-leitor se insere em outras esferas de comunicação e, assim, em outros discursos. Monteiro (2001), sobre a construção do saber docente, afirma que o profissional docente já começa a se constituir discursivamente a partir de suas vivências, inclusive como aluno: nas observações espontâneas e nas experiências escolares. Desta forma, como já dissemos anteriormente, no Capítulo II, a *Nova Escola* é apenas um conjunto de gêneros (ou parte de um conjunto de gêneros) que atua na formação do docente. Assim sendo, as vozes mostradas e as representações projetadas são, nesta instância, dentre muitas outras, uma tentativa de interpelar esse sujeito – o professor-leitor e torná-lo governável, produzindo-lhe uma consciência monológica. O quadro que segue ilustra o embricamento de algumas esferas, as quais possivelmente têm fortes contribuições na construção desse profissional, conjuntamente com esse *media*. Como vemos, no quadro abaixo, por nós elaborado, o saber docente está constituído pelas “cores” dos diferentes e, às vezes, adversos discursos.



Quadro 17: Esferas participantes na construção do saber docente.

Logo, diante do dito nesta discussão, deixamos o alerta para o professor brasileiro a respeito dos modos de ver e ler os discursos da *Nova Escola* (especificamente) e de todos os discursos midiáticos e a indicação de que, como já propôs Monteiro (2002),

é preciso criar o hábito da reflexão e discussão dos conteúdos veiculados nos diversos meios de comunicação.

Finalmente, consideramos que esta pesquisa se insere no bojo dos estudos sobre a formação docente e a prática de leitura e escrita. Além disso, acreditamos que nossas reflexões também se inserem nos estudos sobre a mídia, suas estratégias discursivas e produção de sujeitos. Encerrando a discussão e para dar continuidade ao debate, explicitamos alguns outros questionamentos abordados durante o texto, referentes a duas realidades: à formação do docente de língua portuguesa e à problemática da competência leitora e escritora dos alunos da educação básica:

- Quais usos pontuais, um professor/uma escola faz de um exemplar da revista *Nova Escola*?
- Como o professor de língua portuguesa é representado pelas outras esferas e instâncias de formação de professores e qual a relação que com elas estabelece?
- Qual é a concepção de língua que vigora nas salas de aula de leitura e produção de textos da educação básica (do professor-leitor dessa revista)?
- Que nível de relação podemos estabelecer entre a formação de uma consciência monológica, oferecida pela *Nova Escola*, e o baixo desempenho nas competências leitora e escritora dos estudantes da educação básica?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ci. Inf.**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, set/dez. 1996.

ALBUQUERQUE, A. Manipulação editorial e produção da notícia: dois paradigmas da análise da cobertura jornalística política. In: RUBIM, A. A. C. (et. al.). **Produção e Recepção dos Sentidos Midiáticos**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 09-27.

ALVES FILHO, F. Autoria Institucional nos editoriais de jornais. **Alfa**, São Paulo, 50 (1): 77-89, 2006.

AMORIM, M. **O detetive e o pesquisador**. Documenta. Eicos/Cátedra Unesco de Desenvolvimento Durável/UFRJ. v. 6, n. 8, p. 127-141, 1997.

_____. Vozes e silêncios no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.7-19, junho/2002.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoievski**. [Tradução de Paulo Bezerra]. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1929b/2005.

_____. O Discurso no Romance. In: **Questões de Literatura e de Estética**. Editora Hucitec, São Paulo, 1934-1935/1993. p. 71-210.

_____. **Estética da Criação Verbal** [tradução de Maria Ermanita Galvão G. Pereira]. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/1979.

_____. **Estética da Criação Verbal** [tradução de Paulo Bezerra]. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2003.

BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. [Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Viera] 11ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1929a/2004.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução de Carlos A. Faraco e Cristovão Tezza, mimeo inédito. 1926.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo. Perspectiva, 1994.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva para o ensino de língua portuguesa**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua) – Pontifícia Universidade Católica.

BARONAS, R. L. Notas sobre a derrisão no gênero discursivo fotografia. **Polifonia**, Cuiabá/MT, p. 45-60, 2004.

BARROS, D. L. Pessoa de, FIORIN, J. Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2ª edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BARROS MENDES, A. N. N. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental – 3º e 4º ciclos: algumas reflexões**. São Paulo, 2005. Tese ((Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica

BARTHES, R. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. A mensagem fotográfica. In: **Teoria de Massa (Adorno et. ali.). Comentários e seleção de Luiz Costa Lima**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin – conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

_____. (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. Gêneros do Discurso: unidade e diversidade. In: **Polifonia**. nº 08. Cuiabá: EdUFMT, 2004, p. 95-112.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/2007.

BUNZEM JÚNIOR, C. S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Campinas, SP: 2005, 168p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas.

CALDAS, P. C. de. Persuadir para não informar. In: **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. n. 10, p. 186-196, junho de 1999.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e Cidadãos**. Tradução Maurício Santana Dias. 5ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

CLARK, K, HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. [Tradução de J. Guinsburg]. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CONDÉ, G. G. Mídiosfera. Disponível em: < <http://www.baixadafacil.com.br/midiosfera/> >. Acesso em abril de 2007.

CORACINI, M. J. R. F. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito professor e do discurso de sala de aula. In: Maria José Rodrigues Faria Coracini. (Org.). **Discurso e Identidade: (des)construindo subjetividades**. Campinas e Chapecó: Editora da UNICAMP e Editora ARGOS, 2003, v, p. 319-336.

COSTA VAL, M. G. & BARROS, L. F. P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. In: ROCHA, Gladys & COSTA VAL, M. das Graças (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FaE/UFMG, 2005, p. 135-166.

COSTA, M. V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-46.

COSTA, S. R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (org.). **A Prática de Linguagem em Sala de Aula – praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 67-90.

DESTÁCIO, M. C. Criatividade e ludicidade: estilos diversos na transmissão escrita do conhecimento científico. Espiral – Papiro. Ano 6, n. 24, jul-Ago-Set de 2005. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/espiral/papiro24a.htm> >. Acesso em maio de 2007.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. Mário, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, K. Siebeneicher (orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 159-177.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. SP: Ed. Perspectiva, 2004.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

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

FISCHER, R. M. B. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. In: CANDAU, V. M. (et. al.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 75-88.

FLORES, V. N. O dialogismo: Mikhail Bakhtin. In: _____. **Introdução à lingüística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 45-62.

FONTONINI, I. Cartas ao editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica. In: José Luiz Meurer e Desirée Motta-Roth. (Org.). **Gêneros Textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002, v. 01, p. 225-237.

FRANÇA, M. S. J. Divulgação ou Jornalismo? In: BOAS, S. V. (org.). **Formação & informação científica – jornalismo para iniciados e leigos**. São Paulo, Summus Editorial, 2005.

FRANCESCHINI, F. Notícia e reportagem: sutis diferenças. **COMUM**. Rio de Janeiro. V. 9, nº. 22, p. 144-155, jan/jun de 2004.

FRANCISCATO, C. E. Atualidade no jornalismo. Disponível em < <http://www.facom.ufba.br/Pos/gtjornalismo/doc/2000/franciscato2000.doc> >. Acesso em junho de 2006.

FREITAS, M. S. A. Ideologia: um dos pilares do pensamento bakhtiniano. In: **Estudos Lingüísticos**. R G L, n. 3, set. 2006. p. 100-107.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, junho/2002.

GARCIA, W. A presença sócio-semiótica da palavra na comunicação social. Disponível em < <http://www.pluricom.com.br/forum.php?artigo=8> >. Acesso em 09 de outubro de 2006.

GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA, Gladys, COSTA VAL, M. das Graças (Org.). **Reflexões sobre praticas escolares de produção de textos – o sujeito-autor**. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005. p. 16-27.

_____. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HERMANDO, M. C. La prensa y la divulgación científica. Espiral – More Majorum. Ano 7, n. 26, Jan-Fev-Mar de 2006. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/espisal/more26a.htm> >. Acesso em maio de 2007.

HOHLFELDT, A. Os estudos sobre a hipótese do agendamento. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. nº. 07, p.42-51, novembro de 1997.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Relatório Nacional Saeb 2003 – Brasília: O Instituto, 2006.

IVANISSEVICH, A. A mídia como intérprete. In: BOAS, S. V. (org.). **Formação & informação científica – jornalismo para iniciados e leigos**. São Paulo, Summus Editorial, 2005.

KINDERMANN, C. A. **A reportagem jornalística no Jornal do Brasil: desvendando as variantes do gênero**. Tubarão, 2003. 141p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina.

KINDERMANN, C. A.; BONINI, A. A reportagem jornalística: uma caracterização inicial do gênero a partir de exemplares publicados no Jornal do Brasil. In: MOTTA-ROTH, D; BARROS, N. C. de; RICHTER, M. G. (Org.). **Linguagem, cultura e sociedade**. 1ª ed. Santa Maria, RS: Programa de Pós-Graduação em Letras-UFSM, 2006, v., p. 39-56.

KREINZ, G. Divulgação científica e imagem marcam o século XXI. Espiral tecnopolis. Ano 7 – n, 27 / Abr-Mai-Jun de 2006. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/espiral/tecno27a.htm> >. Acesso em maio de 2007.

LEAL, B. S. Reflexões sobre a imagem: um estudo de caso. eCompós /abril de 2006. Disponível em < www.compos.com.br/ecompos >. p. 1-13.

LEITE, S. F. Comunicação e Mercado: nem apocalípticos, nem integrados. Disponível in < <http://www.gepicc.ufba.br/enlepicc/pdf/SidneyFerreiraLeite.pdf> > Acesso em 12 de maio de 2006.

LEMOS, C. T. G. A função e o destino da palavra alheia – três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 37-43.

LOPES, A. S. As formas de agendamento. **Mídia e Jornalismo**. 2002. p. 122-125.

LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem – um percurso na história da linguagem moderna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005, p.69-92.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. Mário (et. al.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005, p. 17-33.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais e Ensino**. DIONÍSIO, A. Paiva (et. al.). 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

MARINHO, M. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, n. 04, ANPGPE. São Paulo, Brasil, p. 126-139.

MARQUES, L. H. **Teoria e prática de redação para jornalismo impresso**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

MARTINS, M. F. Divulgação Científica e a Heterogeneidade Discursiva: análise de. In: **II Seminário de Estudos em Análise do Discurso** - SEAD. Porto Alegre, 2005.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MONTEIRO, A. M. F. da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº. 74, abril/2001.

MONTEIRO, V. S. A revista Nova Escola no governo Itamar Franco (1992-1994). In: PEDROSO, L. A. e BERTONI, L. M. (Orgs.). **Indústria Cultural e Educação – reflexões críticas**. Araraquara: JM Editora, 2002. p. 83-90.

MORAES, C. Acesso à divulgação científica é ínfimo. *Espiral – Papiro*. Ano 3, n. 12, Jul-Ago-Set de 2002. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/espiral/noosfera12.htm> >. Acesso em maio de 2007.

NEGRI, A. C. F. **Um novo jornalismo: a reportagem em quadrinhos de Joe Sacco**. Piracicaba, SP, 2003, 47p. Monografia (Especialização em Jornalismo e Novas Linguagens) – Universidade Metodista de Piracicaba.

NUNES, O. Divulgação científica e suas funções básicas. *Espiral – Placa de Petri*. Ano 4, n. 16, Jul-Ago-set de 2003. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/espiral/placa16.htm> >. Acesso em maio de 2007.

OLIVEIRA, V. C. Media Communication and the Single Healthcare System, **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.4, n.7, p.71-80, 2000.

ORLANDI, E. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PASCHOAL, E. A mídia e formação científica. *Espiral – Papiro*. Ano 7 – n. 27 / Abr-Mai-Jun de 2006. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/espiral/papiro27b.htm> >. Acesso em maio de 2007.

PEDROSA, C. E. F. Retrato falado: uma análise das “falas” de Garotinho através do gênero textual “frases”. Disponível em <

<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno05-05.html> >. Acesso em 20 de junho de 2005.

_____. “Frase”: caracterização do gênero e aplicação pedagógica. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 151-165.

PERREIRA JÚNIOR, L. C. A tecnologia por trás do estilo. **Língua Portuguesa**. Editora Segmento. Ano II, Nº. 14, p.40-43, 2006.

POSSENTI, S. “O ‘eu’ no discurso do ‘outro’ ou a subjetividade mostrada”. **Alfa**, São Paulo, n. 39, p. 45-55.

RIBEIRO, N. B. Autoria no domínio de gêneros discursivos: paráfrase e estilo. **Linguagem em (Dis)curso** /Universidade do Sul de Santa Catarina. – v. 1, n. 1. Tubarão: Ed. Unisal, 2000, p. 83-100.

_____. **Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino**. Campinas, SP: 2003. 394p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In Salto para o Futuro. Disponível em < www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ale/tetxt5.htm >. Acesso em 03 de abril de 2006.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, DÉSIREE (Org.). **Gêneros teorias, métodos, debates**. Parábola, 2005. p. 184-207.

ROSA, A. L. T. No comando, a seqüência injuntiva! DIONÍSIO, A., BESERRA, N. S. **Tecendo textos, construindo experiências**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 11-53.

RUBIM, A. A. A contemporaneidade como idade média. In: **Interface – comunicação, saúde, educação**. v. 04 n. 07, p. 25-36, agosto de 2000.

_____. Definindo a idade média na contemporaneidade. In: **Idade Média**, São Paulo, ano II, n. 03, p. 07-21, jun/2003.

SANTHIAGO, R. Outras vozes pela cidadania – Aspectos da interação leitor/publicação no espaço de cartas do leitor. In: Intercom. Disponível em www.intercom.com.br > Acesso em 12 de maio de 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. Editora Cultrix. 1995.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. SP:Cia. das Letras, 2001.

SILVEIRA, F. R. **Um estudo das capas da Revista Nova Escola: 1986-2004**. Universidade Estadual de Campinas. Dissertação (mestrado). UNICAMP. 2006.

SILVERSTONE, R. **Por que Estudar a Mídia?** Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

_____. Inventar o quinto poder. [Entrevista]. **CartaCapital**, 08 de junho de 2005 – Ano XI – nº. 345.

SODRÉ, M. **Antropológica do Espelho – uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Mutações sociais, mídia e horizonte humano. In: DINIZ, A. (Org.). **A mídia e a nova ordem mundial: dilemas de transparência**. Brasília: Banco do Brasil, 2002. p. 11-14.

SUASSUNA, L. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: Marildes Marinho. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 175-184.

TAVARES, F. Mitologização midiática: os mitos emergentes da televisão. In: **Comum** – RJ – v. 05, nº. 14, p. 33-52 – jan/jul/2000.

TAVARES, F. M. Brandão e VAZ, P. B. Ferreira. Fotografia jornalística e mídia impressa: formas de apreensão. Revista **FAMECOS**. Porto Alegre. nº. 27. agosto de 2005. p. 125-138.

TORRES, A. A transformação do produto notícia e suas conseqüências para o meio jornal (ou, contrariando os consultores, “como a mídia impressa pode ajudar a mídia digital”). In: **4º Prêmio de Mídia Estadão**. 2001. p. 53-69.

TRAVANCAS, I. Uma história social da mídia [resenha]. **Observatório da Imprensa**. Ano 12, nº. 281. 15/06/2004.

VAZ, P. B. F.; ANTUNES, E. Mídia: um aro, um halo e um elo. In: César Guimarães; Vera França. (Org.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v. 1, p. 43-60.

VIEIRA, M. L. O trabalho do autor na construção do leitor na revista Nova Escola. In: Marildes Marinho. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

WEBER, S. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 47-61.

ZAMBONI, L. M. S. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ANEXOS

Anexo A: Carta do leitor – comentário sobre a revista *Nova Escola* (1997-2007)

Sessão / edição	Comentário
Sala dos professores – mar/97	Nova Escola – No segundo sábado de cada mês promovemos a leitura e a análise dessa revista no nosso sindicato. Reunimos diretores, associados e convidados para a Manhã com a NOVA ESCOLA. Depois compramos os livros indicados e ficamos à disposição dos professores para dar informações. Nossos cumprimentos pela dinâmica que vocês imprimem à revista. Santos, SP
Sala dos professores – jun/98	PCN – Curso Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (RS) e no momento estou elaborando um trabalho acadêmico sobre os PCN. Até agora, porém, não consegui os livrinhos publicados pelo MEC. Por isso, adorei o suplemento da revista de abril sobre essa matéria! Santa Maria, RS Parabéns pela idéia de publicar um suplemento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Grande ajuda para melhor entendermos as propostas do MEC. Caruaru, PE Como muitas escolas do município, nós da EEPG Dona Maria Alice Crissiuma Mesquita não recebemos os PCN. Felizmente, vocês estão publicando esses encartes sobre o assunto. Camboriú, SC
Sala dos professores – mai/2000	NOVA ESCOLA – O que já era bom ficou ainda melhor. A revista está cada vez mais Nova e mais Escola. Por dentro e por fora. Que salto! A capa sobre cidadania (edição 131, abril de 2000) está uma beleza, a mais bonita dos últimos três anos, pelo menos. Professores e alunos agradecem. São Paulo (hugoal@estado.com.br) Mais uma vez parabenizo NOVA ESCOLA pela seriedade com que são tratados os assuntos e pela atualidade e qualidade na escolha dos temas (...). Os referências do MEC citados na matéria trazem conteúdos riquíssimos, basta saber e querer explorá-los, aplicá-los. A questão é querer mudar, querer sempre fazer alguém feliz... São Paulo A edição de abril ficou sensacional, com muitas dicas e idéias. Os assuntos, em sua grande maioria, dão aos professores a oportunidade de trabalhar a interdisciplinaridade, e isso sim é uma lição de cidadania. São Paulo Somos professoras de Educação Infantil e queremos a excelente qualidade de NOVA ESCOLA. As matérias sempre pertinentes e atuais nos ajudam em nossa missão de educar. São Paulo (Xerox.sp@ogilvy.com)
Sala dos professores – jun-jul/2000	Leitura obrigatória – NOVA ESCOLA é referência para quem tem o dom de educar. As entrevistas e experiências publicadas pela revista são de grande importância para tornar nossas aulas mais eficientes, inspiradas e estimulantes. É leitura obrigatória para quem está comprometido com a formação do cidadão do próximo milênio. BH (pachecaobhe@terra.com.br)
Sala dos professores – ago/2000	O Site do Professor – Gostaria de dar meus sinceros parabéns pela excelente revista que vocês produzem. Sou assinante há dois anos e meio e adoro esse maravilhoso recurso pedagógico, que uso para preparar minhas aulas. Hoje fiquei emocionada ao acessar, pela primeira vez, o Site do Professor (www.novaescola.com.br). Como não poderia deixar de ser, é tão perfeito quanto a edição impressa

	da revista. Curitiba (gilcelli@ig.com.br)
Sala dos professores – set/2000	Edição 134 – Sou assinante de NOVA ESCOLA há muitos anos, mas como meu tempo é corrido nem sempre consigo ler todos os assuntos. Manuseio a revista e leio o que me chama mais atenção (...) Curitiba
Jan-fev/2001	Quinze anos fazendo parte de sua vida (reportagem de 15 anos da revista) + comentários
Sala dos professores – mar/2001	Pensadores – Mesmo afastada das aulas há quase três anos, continuo lendo a revista – minha companheira de longa data. E confesso que me sinto orgulhosa quando sou chamada por antigas amigas para participar de discussões e trocas de idéias. Nas férias de janeiro conheci duas professoras que conversaram comigo como se eu ainda estivesse na ativa. Devo isso à NOVA ESCOLA, como suas matérias excelentes e comunicação visual muito adequada. O exemplar de 15 anos é só mais um exemplo do papel que a publicação desempenha na atualização dos professores. Campinas, SP (info@housepropaganda.com.br)
Sala dos professores – mar/2001	15 anos – NOVA ESCOLA está muito bonita, limpa, com linguagem gráfica e texto modernos, leves. Parabéns pela beleza do último exemplar (edição 139, janeiro/fevereiro de 2001). São Paulo No início do curso de Pedagogia, pensei que a revista não faria parte do meu trabalho. Uma visão tacanha. Hoje, sinto-me feliz por estar entre os leitores dessa publicação que mudou minha idéia de sala de aula. Não gosto de perder um número sequer. Obrigada por nos enriquecerem com assuntos sempre atuais e práticos. Avante, NOVA ESCOLA!!! Goiânia (ninhacosta@yahoo.com.br) Quero cumprimentá-los pelos 15 anos de existência atuando como o braço direito dos professores do Brasil e, pelo que soube, também de outros países vizinhos ao nosso, como o Paraguai. Cuiabá Parabéns a toda equipe pelo aniversário, em primeiro lugar, e em segundo mas não último, pela qualidade de vosso trabalho que eu só conheço <i>on-line</i> . Continuem a dignificar a profissão do professor, com os textos que nos permitem fazer auto-formação bem como com as vossas sugestões de atividades (já experimentei algumas com muito bons resultados). Portugal Sou professora do Ensino Fundamental e estou me formando em Matemática – licenciatura plena nesse semestre. Queria dividir esta alegria com vocês que, de alguma forma, me ajudaram a chegar até aqui. Afinal, em todos os meus estágios, contei com sempre com a ajuda da revista para minha bibliografia. E espero poder contar pelos próximos quinze, trinta anos. suporte@alternet.com.br
Sala dos professores – set/2001	NOVA ESCOLA – Tenho uma assinatura de NOVA ESCOLA há três anos, e graças a isso, enriqueci meus trabalhos na faculdade. Ela abriu minha mente para eu pensar uma escola diferente. Conselheiro Lafaiete, MG. Antes de virar assinante de NOVA ESCOLA eu já comprava a revista nas bancas. Sempre amei crianças e o mundo mágico da pré-escola. Confesso, porém, que só depois de ler e reler nossas revistas me empolguei a fazer faculdade de Pedagogia. São Paulo. Parabenizo NOVA ESCOLA pelo cuidado com a divulgação de

	<p>temas pertinentes e necessários ao professorado. As reportagens e os artigos são muito úteis ao meu trabalho de coordenador pedagógico. Vitória da Conquista, BA</p>
<p>Sala de professores – mar/2002</p>	<p>Revista – Sou profissional de administração de empresas e tive contato com a revista por meio de minha irmã, que faz Magistério. Ela é uma fonte de informação e conhecimento que enriquece e proporciona aos professores desenvolver aulas mais atualizadas. NOVA ESCOLA é um importante vínculo para a integração entre professores e alunos, contribuindo para a melhoria da educação brasileira, e conseqüentemente, para o futuro do país. Mogi das Cruzes, SP (lilianumc@bol.com.br)</p> <p>A cada edição, NOVA ESCOLA engrandece nossos conhecimentos, alargando os caminhos para credibilidade da educação brasileira. Palmas (ensinofundamental@educ.to.gov.br)</p> <p>Quando encontramos algo fantástico ficamos pasmos. Esta é a sensação que tenho quando leio a reportagens de NOVA ESCOLA. São Paulo (girnei.santos@ecovias.com.br)</p> <p>Esta revista é 1000. Com ela aprendi muito, melhorei minhas aulas, meus alunos ficaram mais participativos. Que bom que NOVA ESCOLA existe! Petrolina, PE</p> <p>Sinto esperança e satisfação quando abro uma revista como esta, que trata o professor com elegância, valor e estima. Nem mesmo nossos superiores, que ditam tantas regras, têm a consciência de vocês ao falar sobre educação. Santo André, SP</p> <p>Sou jornalista e, cansado de ver má qualidade tomando cota do mercado, não pude furtar-me à satisfação de enviar minhas congratulações pelo trabalho executado e os meus votos de que continuem a proporcionar aos professores uma revista tão enriquecedora. Rio de Janeiro (Yvon@olimpo.com.br)</p> <p>NOVA ESCOLA é um referencial de grande significado no processo educacional, pois abrange experiências que alcançam êxito, além de se preocupar com o leitor. Uberaba (caetano2@terra.com.br)</p> <p>NOVA ESCOLA nos traz excelentes oportunidades de aprendizado e renovação do nosso conhecimento, além de nos informar sobre as experiências de profissionais de todos os colegas do Brasil. Rio de Janeiro (cesarfmesquita@hotmail.com)</p>
<p>Sala dos professores – mai/2002</p>	<p>NOVA ESCOLA – Sinto falta de mais reportagens sobre assuntos como pluralidade cultural, orientação sexual e avaliação, entre tantos outros temas que exigem profundidade e embasamento. O professor precisa de conhecimentos, não só de exemplos e procedimentos que deram bons resultados nessa ou naquela escola. Acho que é papel da revista ajudar a ampliar os horizontes de todos os professores brasileiros, não apenas condicioná-los. Salvador (magalisschneider@bol.com.br)</p> <p>NOVA ESCOLA é a minha referência da educação brasileira, pois moro na França e tenho dois filhos cursando o equivalente ao Ensino Fundamental. Um dia voltaremos e sei que eles não terão dificuldades. Lyon, França</p>

	<p>A revista me faz enxergar que é pela sala de aula que sinto atração e me mostrou que com boa vontade e determinação podemos criar excelentes aulas, mesmo em escolas com pouca estrutura. Belo Horizonte (Fernanda_silvino@zipmail.com.br)</p> <p>Até um mês atrás eu estava em dúvida quanto à minha escolha profissional. Afinal, a educação exige muita paciência e está longe de garantir um futuro milionário. NOVA ESCOLA despertou o espírito de professora que eu sempre tive. Hoje, me sinto disposta a estudar e desenvolver projetos com crianças, como sempre sonhei. Não me imagino trabalhando em outra coisa e, apesar das agruras da profissão, tenho certeza de que vou desenvolver uma carreira desafiadora e gratificante. Santa Maria, RS</p>
<p>Sala dos professores – set/2002</p>	<p>Vanguarda da educação – Lamento escrever para dizer isto, mas parece que NOVA ESCOLA, que já foi uma referência de independência e seriedade e seriedade, mudou. Na última reportagem de capa, os pensadores citados estão, na minha opinião, longe de ser os maiores da educação. Há outros que conhecemos, mas que o Ministério da Educação desconsidera porque não se rendem à fórmula de desmonte do sistema público de ensino. É uma pena que gente boa, mas que não tem financiamento do Banco Mundial, tenha sido ignorada por vocês. Curitiba (Rodrigues@brturbo.com.br)</p>
<p>Sala dos professores - Nov/2002</p>	<p>Revista – Eu acompanhei o início da revista, marcado por longas discussões filosóficas e pedagógicas que deliciavam acadêmicos, mas que não chegavam ao dia-a-dia da escola. Depois me afastei por sete anos, tempo que resido nos Estados Unidos. Voltei a lê-la, recentemente, e percebi com deliciosa surpresa a transformação de NOVA ESCOLA em uma publicação de professor para professor. Boston, EUA</p> <p>Sou dentista e funcionária de uma escola de Ensino Fundamental. A cada número de NOVA ESCOLA que leio fico mais convencida da importância desse veículo. Não sou professora, mas também aprendo um pouco mais sobre como me comunicar com as crianças, entender o comportamento delas, como planejar e ilustrar minhas palestras de orientação sobre saúde e higiene. Pedregulho, SP (amasceno@spiderway.com.br)</p>
<p>Sala dos professores – Cartas – abr/2003</p>	<p>Uma nova revista – Há algum tempo achava que a proposta da revista precisava de reparos. Esperava que as alterações viessem, e valeu a pena. Fui surpreendido com as inovações não só de conteúdo, mas também de layout. Fortaleza, CE (gtelmo@uol.com.br)</p>
<p>Cartas – mai/2003</p>	<p>De olho nas inovações – Minha ação educadora tem sido enriquecida com a revista. Também tenho levado as regentes da escola onde atuo como coordenadora a utilizar os artigos apresentados. O professor precisa estar por dentro das inovações pedagógicas e as reportagens nos dão esse respaldo. Rio de Janeiro, RJ (adoradoresextravagentes@ig.com.br)</p>
	<p>Também para pais – Sou brasileira, moro há nove anos na Alemanha e tenho dois filhos, de 4 e 6 anos. ESCOLA tem sido útil na educação deles, abrindo minha mente para assuntos que eu não conhecia. A publicação não é só para professores mas para todos que querem participar ativamente da educação das crianças. Sou professora de português e também nisso a revista me ajuda.</p>

<p>Cartas -Jan/fev - 2005</p>	<p>(marciaboller@web.de)</p> <p>Ajuda na escola rural – Muitas vezes, como educador de escola rural, precisei de embasamento para realizar meu trabalho. ESCOLA foi uma das principais fontes de estudos, pesquisas e sugestões didáticas. É uma revista que traz muita prática pedagógica, auxiliando o trabalho em sala. Quixeramobim, CE (antoniojose01@bol.com.br)</p>
<p>Cartas – abr/2005</p>	<p>Apoio ao Ensino Médio – leciono Química para o Ensino Médio e sempre procurei uma revista que não tratasse apenas de assuntos técnicos. Meu interesse está nos conteúdos pedagógicos e, principalmente, nas pessoas que participam desse conteúdo. Todo mês a revista ESCOLA supera minhas expectativas. (viviamorim@hotmail.com)</p> <p>ESCOLA no além-mar – Recebo ESCOLA mensalmente, apesar de estar do outro lado do Atlântico. Vocês não imaginam o que é para mim ter a possibilidade de pensar junto com a revista. Cada edição que chega é um estímulo e um desafio permanente para o meu trabalho. Lisboa, Portugal</p>
<p>Cartas – Nov/2005</p>	<p>Útil em todas as séries – Apesar de ESCOLA ser direcionada principalmente a professores do Ensino Fundamental, quero registrar a utilidade que a revista tem aos que lecionam nas demais séries. As reportagens, entrevistas e indicações bibliográficas trazem informações importantíssimas para quem, como eu, escolheu o caminho da educação. Vou começar meu estágio e a publicação, com suas informações e sugestões, me passa muita tranquilidade para a vida profissional, além de ensinar métodos que me ajudarão muito em sala de aula. São Paulo (elipetshopboy@hotmail.com)</p>
<p>Cartas – dez/2005</p>	<p>Para um ensino melhor – As matérias publicadas pela revista são sempre atuais e elaboradas de maneira muito eficaz e objetiva. Bom seria que todos os educadores tivessem acesso a elas. Com certeza, o processo ensino aprendizagem alcançaria o êxito necessário, contribuindo para o desenvolvimento de nosso país. Itumbiara, GO (daniessagizelle@yahoo.com.br)</p>
<p>Cartas – jan/fev/2006</p>	<p>Manual do educador – Eu ainda não leciono, mas quando for responsável por uma sala de aula, meus alunos vão ganhar muito com o que aprendi lendo NOVA ESCOLA. A revista é um manual para quem quer saber tudo sobre educação de qualidade. Governador Edson Lobão, MA (wallsinha@yahoo.com.br)</p>
<p>Sala dos professores – Cartas – mai/2006</p>	<p>NOVA ESCOLA no Japão – Aqui no Japão é difícil encontrar especialistas em educação de brasileiros. Tenho essa ajuda em NOVA ESCOLA pela internet.</p>
<p>Sala dos professores – Cartas – ago/2006</p>	<p>Na hora certa – Sou leitora assídua da revista. A nova seção, com perguntas e respostas a questões muito pertinentes, já me ajudou a esclarecer a dúvida de um aluno. Tenho certeza de que será um grande auxílio ao professor em sala de aula. <i>Ruy Barbosa, BA</i></p>

<p>Espaço do leitor – abr/2007</p>	<p>Edição 200 – Sou um dos privilegiados leitores que acompanham a revista desde o primeiro número. A revista esteve comigo durante os cursos de Magistério e Pedagogia. Por isso, e por tudo mais, dou os parabéns a quem está aí e aos que já passaram. Sem dúvida, todos de grande ajuda para a Educação. Pontes e Lacerda, MT</p>
---	--

Anexo B – Reportagens (títulos e *leads*) e carta do leitor sobre leitura e produção de textos – Nova Escola (1997-2007)

Reportagem (títulos e <i>lead</i>)	Comentário (Carta do leitor)
<p>Lobato – use e abuse dos livros dele</p> <p>Descubra como aproveitar, em todas as disciplinas e séries do primeiro grau, as aventuras do Sítio do Pica Pau Amarelo, criadas pelo grande pioneiro da literatura infantil brasileira (Março/1997)</p>	<p>Alfabetização</p> <p>Fiquei impressionada com a reportagem de capa da edição 100, intitulada “Lobato, use e abuse dos livros dele”. A revista está de parabéns, pois abriu o ano de 1997 com chave de ouro. Há tempos eu vinha esperando por uma matéria como essa. Teresina, PI (junho/1997)</p>
<p>O baralho das letras</p> <p>Dígrafo, tritongo e outros termos do gênero costumam dar arrepios. Mas não é tão difícil assim ensinar alguns dos mais detestados temas de Português. Você só vai precisar de papel cartão. Mãos à obra (agosto de 1997)</p>	<p>Português</p> <p>Fiquei encantada com a matéria “O baralho das letras” (edição 104). No entanto, gostaria de fazer uma correção quanto à aplicação das vogais nasais na matéria. Diz a reportagem: “As cartas (quadradas) das vogais orais também servem para as nasais. Nesse caso, o aluno deve colocá-las em posição inclinada, como losangos”. O losango não se torna um losango pela posição inclinada do quadrado. Os dois são quadriláteros paralelogramos, mas diferem um do outro pelos ângulos internos e pelo tamanho das diagonais. Essas propriedades não mudam conforme a inclinação da figura. São Paulo, SP (outubro/1997)</p>
<p>Uma leitura de pontos, aspas e travessões</p> <p>Histórias lidas, contadas e reescritas ajudam alunos de terceira série a aprender pontuação sem decorar regras (novembro/1997)</p>	<p>Português</p> <p>Parabéns pela matéria “Uma leitura de pontos, aspas e travessões” (edição 107), que trata da pontuação de forma lúdica e dinâmica. Ela veio justamente no momento em que estou trabalhando com meus alunos essa questão. Antes, tinha bastante dificuldade para fazê-los entender o assunto. Juiz de Fora, MG (março/1998)</p>
<p>Versos e cores que ensinam a ler</p> <p>Numa cidade do interior paulista, o interesse pela leitura dá um salto com livros de poesias que os alunos escrevem e pintam (outubro/1997)</p>	<p>Poesia</p> <p>Trabalhei com meus alunos de 2ª série o texto “Versos e cores que ensinam a ler” (edição 106) e obtive resultados surpreendentes. Até os professores e os outros funcionários da escola ficaram admirados com a beleza do trabalho das crianças. Tabaporã, MT (maio/1998)</p>

<p>A viagem da leitura</p> <p>Nas terras do faz-de-conta e das paixões, o eterno prazer dos sonhos possíveis e da realidade reinventada (maio / 1998)</p>	<p>Leitura</p> <p>Quero parabenizar a revista pela qualidade das reportagens oferecidas a seus leitores e principalmente por textos como “A viagem da Leitura” e “Agora tudo se encaixa” (edição 112). Esse material de apoio será de grande importância na minha atuação em sala de aula. Sinceros votos de mais sucesso! Salvador, BA (agosto /1998)</p>
	<p>Gibis</p> <p>Trabalhamos com histórias em quadrinhos e estamos elaborando um projeto junto à prefeitura de Jaú para implantar nosso gibi em escolas públicas da cidade. A (ótima) reportagem sobre as HQs em sala de aula (edição 111) estimulou nossa equipe e nos deu novas idéias. Muito obrigado! Jaú, SP Nós do Centro Educacional O Pequeno Príncipe ficamos superfelizes (sic) ao receber a edição 111, com a matéria sobre gibis, pois desenvolvemos um projeto com quadrinhos semelhante ao descrito por vocês. Feria de Santana, BA</p> <p>Eu nunca comprava gibis para meus filhos, nem aconselhava a leitura deles a (sic) meus alunos. A reportagem de vocês sobre as revistinhas me mostrou o valor que podem ter, apesar das limitações. Fortaleza, CE (agosto/1998)</p>
<p>Curso de Leitura por correspondência</p> <p>Trocando cartas com escritores, estudantes de escolas públicas do Paraná passam a ler mais e, o que é melhor, com muito prazer (junho/1998)</p>	<p>Português</p> <p>Graças à publicação de meu trabalho na reportagem “Curso de leitura por correspondência”, tenho recebido convites para dar palestras sobre o uso de livros paradidáticos em sala de aula. Também fui procurada por emissoras de rádio, faculdades e até pela Rede Globo, que fez uma reportagem sobre o assunto. Tudo isso mostrou que no Brasil ainda existem educadores com vontade e determinação para inovar. São Paulo, SP</p> <p>Depois de ler a matéria sobre leitura que saiu na revista de junho, os professores de 1ª a 4ª série de nossa escola (EEPG Oraíde Gomes de Miranda) ficaram interessados em realizar um trabalho semelhante a este, belíssimo, desenvolvido pelo Colégio Estadual Júlia Wanderley, de Jaboti, Estado do Paraná. Pancas, ES</p> <p>Sou estudante do Magistério e fiquei empolgada com a reportagem “Curso de leitura por correspondência”, que saiu na edição 113. Adoro ler, sendo a seção “Era uma</p>

	vez” da revista uma das minhas preferidas. (Pena que vocês nunca publiquem poesias.) Também gostei da matéria sobre frações, mostrando como tornar agradável a aprendizagem da Matemática, matéria que adoro. Muito bom! Rodelas, BA ()
<p>As modernas Donas Bentas</p> <p>Versões remaçadas da personagem de Monteiro Lobato, donas de casa cuidam de minibibliotecas que fazem os alunos do Distrito Federal se apegarem (sic) aos livros (Setembro/1998)</p>	<p>Leitura</p> <p>Excelente a matéria “As modernas Donas Bentas”, de Carlos Fioravanti. Só discordo quando ele fala em “incentivar o hábito de ler”. Seria mais adequado dizer “incentivar o gosto pela leitura”, porque ler é um prazer e não uma obrigação. João Pessoa, PB (março/1999)</p>
<p>Um banho de modernidade nos contos de fadas</p> <p>Não fique apenas na leitura de Branca de Neves e dos Três Porquinhos. Seus alunos vão aprender muito mais colocando os personagens em situações atuais (março/1999)</p>	<p>Português</p> <p>Achei interessante a reportagem “Um banho de modernidade nos contos de fadas”. Alias, a revista está cada vez mais rica em atividades que aplico com grande sucesso em minha prática escolar. Jataú, GO (maio/1999)</p>
<p>Como diz o velho ditado...</p> <p>Com um dominó em que as peças são provérbios, sua turma vai exercitar formação de plural, tempos verbais e concordância sem engolir regras e mais regras. Afinal, mais vale a prática do que decorar a gramática (setembro/1999)</p>	<p>Português</p> <p>Apreciei bastante duas matérias recentemente publicadas pela Nova Escola: “Como diz o velho ditado” (edição 125) e “Aulas de sintaxe com muitos predicados” (edição 121). Por que vocês não fazem artigos parecidos para a Língua Espanhola? Rio de Janeiro, RJ (dezembro/1999)</p>
<p>O distúrbio das letras</p> <p>A dislexia causa dificuldade de leitura e escrita e, se não for diagnosticada, pode afastar o jovem do sistema escolar (Setembro /2000)</p>	<p>Dislexia</p> <p>A reportagem “O distúrbio das letras” (edição 135, de agosto de 2000) mostra que nem sempre podemos atribuir o fracasso escolar à preguiça ou à falta de interesse de determinados alunos.</p>

<p>Ler rima com prazer</p> <p>Parlendas recitadas na hora do recreio ajudam a alfabetizar em Alagoas (Abril/2001)</p>	<p>Caderno Nordeste</p> <p>A reportagem “Ler rima com prazer” (edição 141, de abril de 2001) foi ótima para o meu trabalho. Conhecemos muitas parlendas, mas não sabemos como desenvolver atividades práticas que ajudem a garantir o êxito do processo ensino-aprendizagem. Parabéns aos professores que vivem e trabalham na região nordeste. Patrocínio, MG (maio/2001)</p>
<p>Do livro ao recital</p> <p>Ouvir histórias, para depois escrevê-las e declamá-las, é um ótimo jeito de melhorar a leitura e a oralidade (junho-julho/2001)</p>	<p>Cadernos regionais</p> <p>A reportagem “Do livro ao recital” (edição 143, de junho-julho de 2001) me ajudou muito a desenvolver um projeto sobre leitura e oralidade. Não é a primeira vez que Nova Escola me aponta o caminho. São Paulo (e-mail)</p> <p>Fiquei encantada com a reportagem sobre oralidade. Imediatamente levei um gravador e alguns livros de poesia para a classe. Já tinha me esquecido de como era gostoso trabalhar assim. Fortaleza (e-mail)</p> <p>O texto me fez perceber a importância da linguagem oral. Essa prática é um grande estímulo até para os alunos mais inibidos. Piracicaba, SP</p>
<p>Ler e escrever</p> <p>Tanto quanto a alfabetização, o letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania (Setembro/2001)</p>	<p>Alfabetização</p> <p>Um show a reportagem de capa “Ler e escrever de verdade” (edição 145, de setembro de 2001). Sou alfabetizadora e a base de um trabalho pedagógico que visa ao sucesso de todos os alunos é criar um contexto escolar favorável à aprendizagem, trabalhar as diferenças e valorizar os frutos das experiências anteriores dos alunos. Itaperuna, RJ</p> <p>Achei original a reportagem sobre alfabetização por abordar o real significado da palavra letramento, além de trazer comentários de Magda Soares, professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte (e-mail)</p> <p>A reportagem evidencia a importância de metodologias que desenvolvem a prática da leitura e da escrita nas séries iniciais. Assim, a criança vê as letras como algo prazeroso e necessário para toda a vida. O aluno necessita de uma boa alfabetização para, no futuro, não se limitar apenas à decodificação dos signos lingüísticos, pois é preciso ir além e tornar a leitura e a escrita um instrumento de construção de um mundo melhor. Belém (e-mail)(novembro/2001)</p>

<p>A nova turma lê e escreve bem?</p> <p>O professor deve começar por uma ampla avaliação para levar a turma a conhecer e fazer uso de diversos tipos de texto (Dezembro/2001)</p>	<p>Planejamento</p> <p>Achei interessante o texto sobre planejamento de Língua Portuguesa (“A nova turma lê e escreve bem?”, edição 148, de dezembro de 2001). O professor deve proporcionar aos alunos o contato com diferentes tipos de textos – jornalísticos, literários, científicos, históricos etc. -, possibilitando uma ampliação na arte de comunicação e expressão de cada um. (Uberlândia, MG)</p>
<p>Textos com estilo</p> <p>Ao trabalhar com obras de autores consagrados na nossa literatura, estudantes de todas as séries produzem redações cada vez melhores (janeiro-fevereiro/2002)</p>	<p>Caderno de atividades</p> <p>Sobre a reportagem de análise lingüística (“Textos com estilo”, edição 149, janeiro/fevereiro de 2002), acredito que se trate de ensinar gramática, mas de um ponto de vista estilístico, contextualizando os elementos e estruturas gramaticais com seu valor expressivo dentro do texto. Não sei de que forma isso não é trabalhar com a gramática. Santos, SP (e-mail)</p>
<p>Livros para ler em casa</p> <p>Obras distribuídas pelo MEC incentivam à leitura e enriquecem as aulas (Novembro/2002)</p>	<p>Leitura em casa</p> <p>Que bom que o MEC está incentivando a leitura nas escolas públicas (“Livros para ler em casa”, novembro de 2002). Espero que os diretores entreguem a coleção à garotada e que os professores usem os livros em sala de aula. Campina Grande, PB</p>
<p>Um mundo de imagens para ler</p> <p>Ao desvendar o universo visual de seu cotidiano, o aluno vai conhecer melhor a si mesmo, compreender sua cultura e ampliá-la com a de outros tempos e lugares (abril/2003)</p>	<p>Viva a cultura visual</p> <p>Finalmente puder ler uma reportagem de capa sobre um assunto ligado às Artes Visuais. Sou professora dessa área e acho que o texto dá a profissionais de outros campos a chance de conhecer o que norteia o trabalho de Arte nas escolas. Caçador, SC (e-mail)</p> <p>Instigante o tema da reportagem de capa de abril (“Um mundo de imagens para ler”). Achei também muito atraente a maneira como ele foi apresentado. Acredito que os espaços escolares devem servir a um ideal educacional e estético que inclui a produção das crianças, mas não se limite a elas. Eles poderiam ser preenchidos com representações criadas pelos próprios alunos se cada escola tivesse um professor de Arte com condições de ensinar e aprender com competência e seriedade. Goiânia (e-mail)(maio/2003)</p>
<p>Compreender, eis a questão?</p> <p>Ensine a estabelecer inferência</p>	<p>Dados implícitos</p> <p>Na reportagem “Compreender, eis a questão” (março de 2003), a revista afirma que inferência “é uma estratégia que leva em conta os elementos que possibilitam tirar</p>

<p>e previsão, estratégias que ajudam a entender melhor um texto (março/2003)</p>	<p>conclusões a partir de dados avulsos e, por isso, incompletos”, enquanto os PCN de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª dizem que “esta estratégia nos permite captar o que não está dito explicitamente no texto”. A inferência é um recurso extremamente importante, pelo qual os leitores completam a informação disponível utilizando seus esquemas conceitual e lingüístico, afastando-os de uma leitura linear. Miguel Calmon, BA (maio/2003)</p>
<p>Biblioteca, tesouro a explorar</p> <p>As avaliações mostram que os alunos aprendem mais quando têm a oportunidade de conviver com os livros na escola. Ajudá-los a descobrir esse mundo é muito divertido e enriquecedor (maio/2003)</p>	<p>Todo poder aos livros</p> <p>A biblioteca é uma importante ferramenta didática. Consegui transformar a da minha escola numa excelente sala de leitura. Construímos um lugar agradável com a ajuda de todos e, assim, despertamos nas crianças o gosto pela leitura (“Biblioteca, tesouro a explorar”, maio). Jaú, SP (e-mail)</p> <p>Sou estudante de Biblioteconomia e acho essencial mostrar que a biblioteca não é depósito de livros. Ela é um fator fundamental na formação do aluno e cabe ao profissional que nela atua ser dinâmico para atrair cada vez mais crianças e adolescentes para perto dos livros. Belo Horizonte (e-mail)</p> <p>Tenho três anos de experiência como bibliotecária na rede municipal de Florianópolis e quatro na estadual de Santa Catarina. A importância da biblioteca escolar se mede pelas propostas didático-pedagógicas e não pelas dimensões de seu espaço físico e acervo. Biblioteca e sala de aula compõem um par perfeito. Florianópolis (e-mail)</p> <p>Faço um curso de complementação pedagógica e tenho como objeto de pesquisa o espaço de leitura na escola em que trabalho como coordenadora pedagógica. Nossa biblioteca é bastante funcional e viva. Para torná-la excelente falta pouco. Com o apoio da comunidade sei que atingiremos esse objetivo. Monte Azul Paulista, SP (e-mail) (junho-julho/2003)</p>
<p>Bons leitores são bons alunos em qualquer disciplina</p> <p>Quando a garotada lê bem (e compreende o que lê), tem mais chance de sucesso. Muitos professores já descobriram isso. E você? (março/2005)</p>	<p>Leitura em todas as áreas</p> <p>A leitura desenvolve a imaginação, o raciocínio crítico, a compreensão e a comunicação. Assim, está nas mãos dos professores – de todas as disciplinas – a tarefa de conduzir os alunos ao mágico encontro com os livros e com os diversos gêneros de texto. A leitura nos ajuda a sonhar, a viajar, a crescer, a compreender o mundo. (“Bons leitores são bons alunos em qualquer disciplina”, março) Macarás, BA (e-mail) (abril/2005)</p>
<p>Variar textos: a melhor receita para formar leitores</p>	<p>A importância da leitura</p> <p>A leitura deve ser fonte de prazer, conquista e realização. Desse modo, servirá de motivação para que a criança</p>

<p>Algumas atividades simples, aplicadas já nas primeiras séries, ajudam as crianças a interpretar sozinhas textos de todas as disciplinas (Abril/2005)</p>	<p>goste da escola e de estudar. (“Variar textos: a melhor receita para formar leitores”, abril) (e-mail) (maio/2005)</p>
<p>Oba, hoje é dia de leitura!</p> <p>Uma escola faz o acervo circular pelas classes em um carrinho. Outra leva a turma à livraria. Tem também aquela em que todo mundo pára o que está fazendo para ler. Em todas, os alunos estão descobrindo como isso é gostoso. E estão lendo muito melhor (maio/2005)</p>	<p>Iniciação aos livros</p> <p>Clara e interessante a reportagem sobre leitura. Só faltou incluir a figura do bibliotecário, que indica livros e faz a recepção dos alunos à biblioteca. (“Oba, hoje é dia de leitura!”, maio) São Paulo</p>
<p>Alfabetização – todos podem aprender</p> <p>Nas escolas em que circulam diversos tipos de textos, como livros, jornais e revistas, os alunos lêem e escrevem mais rapidamente e se tornam capazes de buscar as informações de que necessitam (março/2006)</p>	<p>Alfabetização para todos</p> <p>Alfabetizar de forma lúdica tornando a aprendizagem mais significativa e leve, nos mostra que aprender não é sinônimo de sofrimento. Nessa fase, o erro deve ser tratado de maneira mais natural possível. O importante é que a criança escreva do seu jeito, para que o professor possa mediar e encontrar caminhos. (e-mail)</p> <p>Sou orientadora educacional e desenvolvo um trabalho de alfabetização utilizando as orientações do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), do Ministério da Educação. Depois de entrar em contato com a teoria baseada nas fases da aquisição da escrita, reduzimos bastante o número de alunos encaminhados a psicopedagogos. Com a reportagem, nos sentimos fortalecidos. (“Alfabetização: todos podem aprender”, março) São Paulo (email)</p> <p>Muito me espanta o total alheamento de NOVA ESCOLA em relação ao grande debate que se instala no país sobre métodos de alfabetização. É válido que a revista divulgue as propostas construtivistas, mas deveria se interessar pelo fracasso que estão causando. NOVA ESCOLA ignora a concepção fônica, que a maioria dos países adota para ensinar a ler e a escrever. Rio de Janeiro (email) ()</p>

<p>Todas as leituras</p> <p>Ler não é fácil. Mas estudos mostram que é possível explorar na escola os diferentes tipos de texto que usamos no dia-a-dia. Conheça as melhores estratégias para ensinar as turmas de 1ª a 8ª série a ler por prazer, para estudar e para se informar (agosto/2006)</p>	<p>Leituras múltiplas</p> <p>É muito importante explorar textos com características diversas que possibilitem ao aluno desenvolver a leitura e a escrita, não limitando o aprendizado apenas ao livro didático. Imperatriz, MA</p> <p>Terminei há alguns meses o mestrado sobre leitura na Universidade Federal de Goiás. Nele me propus a analisar as estratégias utilizadas pelos professores de todas as disciplinas. Infelizmente constatei que eles, na maioria das vezes, focam o trabalho na “leitura para estudar” e não para discutir, ressignificar ou simplesmente ler, sem pretextos (“Todas as leituras”, agosto). Goiânia (setembro/2006)</p>
---	--

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](#)