

Luzia Bueno
Dissertação de Mestrado

**Gêneros da mídia impressa em livros didáticos
para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Luzia Bueno

Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angela Bustos Kleiman

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
2002

UNIDADE	B.C.
Nº CHAMADA T	UNICAMP
	B862g
V	EX
TOMBO BC/	53186
PROC.	124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	07/04/03
Nº CPD	

CM001B2185-5

BIB ID 288051

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL – UNICAMP

B862g	<p>Bueno, Luzia</p> <p>Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. / Luzia Bueno. - - Campinas, SP: [s.n.], 2002.</p> <p>Orientadora: Ângela Bustos Kleiman</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Livros didáticos. 2. Imprensa. 3. Leitura. I. Kleiman, Ângela Bustos. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título</p>
-------	---

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Ingrid Bueno

e aprovada pela Comissão Julgadora em
31/10/2003.

Angela B. Kleiman

BANCA EXAMINADORA

Angela B. Kleiman

Profa. Dra. Angela B. Kleiman – Orientadora

Profa. Dra. Anna Rachel Machado

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher

Profa. Dra. Marilda Couto Cavalcanti - Suplente

Agradeço especialmente as professoras:

Angela Kleiman, pelo respeito ao meu ritmo de trabalho e por ter despertado em mim a paixão pela pesquisa ao mostrar que sempre há algo relevante para ser visto, lido e dito;

Anna Rachel Machado e Maria Therezinha Maher, pela leitura atenta e sugestões importantes no momento da qualificação;

Marilda Cavalcanti, por ter me mostrado o que é ciência realmente humana.

Agradeço também a todos que me apoiaram no decorrer da realização desta dissertação: minha família, meus amigos, meus colegas de trabalho e meus queridos alunos.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo investigar a inclusão dos gêneros jornalísticos nos livros didáticos de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental recomendados pelo MEC no Programa Nacional do Livro Didático de 1999 (PNLD/99) e responder as seguintes questões:

- 1) Qual a forma de apresentação dos gêneros da mídia impressa no livro didático?
- 2) Que tipos de atividades didáticas estão sendo propostas para os textos de gêneros da mídia impressa?
- 3) Que implicações tais atividades podem trazer para o ensino de leitura?

Como fundamentação teórica, segui a perspectiva sócio- interacionista (Bronckart, J-P; Dolz, J. e Schneuwly, B.) que retoma a concepção de gênero de Bakhtin, dando a esta um lugar de destaque nas relações sociais e, principalmente, na área de ensino de língua.

A nossa análise nos permitiu constatar que os gêneros da mídia aparecem no LD como o segundo grupo de gêneros mais usados. Contudo, aparecem retextualizados e nas atividades em que eles são usados, não é o gênero que é explorado. Nas atividades de leitura, compreensão e interpretação e também nas de Produção de textos, trabalha-se o tema, havendo também um pouco de exploração da estrutura quando se trata da notícia; no Estudo de tópicos gramaticais, os textos são substituídos para as antigas frases de escritores nos exercícios de gramática tradicional, havendo, em alguns poucos momentos, exploração de mecanismos de textualização que não são relacionados ao gênero em que aparecem.

Palavras chaves: 1. Livros didáticos. 2. Imprensa. 3. Leitura.

Abstract

This work had as objective to investigate the inclusion of journalistic genres found in the 3rd and 4th edition of didactic materials used in elementary through middle school (1st – 8th grade), which are recommended by the Ministry of Education in the National Program of Didactics 1999, (PNLD/99), and to seek answers to the following questions:

- How are the genres of the printed media presented in the didactic materials?
- What kinds of didactic activities are being proposed regarding texts from the printed media genre?
- Which implications can these activities bring to the teaching of reading and comprehension skills?

As theoretical foundation, I followed the socio-interactionist perspective (Bronckart, J-p; Dolz, J. and Schneuwly, B.), which is based on ideas and concepts found in Bakhtin, giving it a place of prominence in social relations, mainly in the area of language teaching.

The analysis demonstrates that the genres of the printed media appear in the didactic materials as the second most prominent group within the genres most frequently used. However, retextualizations are found, and in the activities where they are used, they are not representing the genre explored. In reading activities, comprehension and interpretation tasks, and also in textual production, main focus is on theme – with little work done involving exploration of the structure in the given news material. In the study of grammatical topics, text segments are substituted with previous phrases of writers in the exercises in traditional grammar, with occasional exploration of mechanisms of textualization that are not related to the genres where they appear.

SUMÁRIO

Introdução	5
Capítulo 1 – O conceito de gênero: teorias subjacentes à pesquisa	21
1.1 O ensino de português e o gênero	21
1.2 O conceito de gênero	22
1.3 O gênero na teoria sócio-interacionista de J-P. Bronckart	25
1.4 O trabalho pedagógico com os gêneros	31
1.5 O gênero e o ensino de leitura	33
Capítulo 2 – A pesquisa	41
2.1 A seleção dos dados	41
2.2 Critérios para a análise dos dados	42
2.3 Etapas da análise	42
Capítulo 3 – O livro didático (LD) no Brasil	47
3.1 A relação entre o LD e o governo brasileiro	47
3.2 Os critérios e avaliação no PNLD/99 e os PCNs	52
Capítulo 4 – O LD atual e a forma de apresentação dos gêneros da mídia impressa no LD	57
4.1 A estrutura do LD atual	57
4.2 O gênero e o LD	61
4.3 Forma de apresentação dos gêneros da mídia impressa no LD	65
4.3.1 A retextualização dos gêneros	65
4.3.2 Os gêneros da mídia, seu momento de produção e o LD	80
4.3.3 Definições, denominações e caracterizações dos gêneros da mídia	89

Capítulo 5 – As atividades desenvolvidas com os gêneros da mídia impressa	97
5.1 As atividades esperadas para os gêneros da mídia impressa	97
5.2 Os gêneros da mídia e as atividades no LD	101
5.3 A reportagem	102
5.3.1 O gênero reportagem	103
5.3.2 O gênero reportagem no LD	105
5.3.2.1 Leitura, compreensão e interpretação da reportagem	107
5.3.2.2 Estudos dos tópicos gramaticais e a reportagem	116
5.3.2.3 A reportagem e a produção de textos	122
5.4 A notícia	124
5.4.1 O gênero notícia	124
5.4.2 A notícia no LD	128
5.4.3 A leitura, compreensão e interpretação da notícia	129
5.4.3.1 A exploração do lide e da linguagem da notícia	129
5.4.3.2 A notícia e a progressão	140
Capítulo 6 – Conclusões	149
6.1 A forma de apresentação dos gêneros da mídia impressa no LD	149
6.2 Atividades didáticas propostas para os textos de gêneros da mídia impressa	150
6.3 Os textos da mídia impressa e a leitura no LD	152
6.4 Algumas reflexões sobre o LD e a Linguística Aplicada	153
Bibliografia	157

Anexos	163
Anexo 1 Critérios de avaliação do PNLD /99	164
Anexo 2 Causam viva apreensão nos Estados Unidos ... POP (vol. 6)	167
Anexo 3 Provas de Vestibulares	171
Anexo 4 Amor e sexo ALP (vol. 8)	175
Anexo 5 Bruxas P (vol. 8)	184
Anexo 6 O fim do vilão P (vol. 6)	191

Introdução

O livro didático para o ensino de português, dada a sua importância no ensino brasileiro, vem ganhando cada vez mais espaço nas análises acadêmicas que visam compreender qual o papel específico deste, que relação permite estabelecer entre professor e aluno, que relações estabelece com o leitor, qual a postura do autor do livro didático diante dos textos e de suas leituras, que verdades este constrói, etc. como podemos ver em Mazzotti(1986), Freitag (1987), Molina (1987), Ruiz (1988), Perez (1991), Mendonça (1995), Coracini (1999) entre outros. Freitag (1987) ressalta que, desde mais ou menos 1965, essa preocupação com este tipo de publicação vem se intensificando.

Apesar de haver quem se oponha radicalmente a ele, como Geraldi (1987), que coloca o livro didático como um empecilho para um bom ensino, muitos outros pesquisadores parecem compreender que, devido às exigências diferentes do trabalho didático e aos problemas de formação de professores, às dificuldades de muitos para selecionar textos e à falta de acesso a livros ou outros materiais de leitura, o livro ainda se coloca como complemento para se fazer um bom trabalho, como atesta Silva (apud Molina, 1987).

Mesmo tendo o livro didático de português sido objeto de estudo na academia em artigos ou teses acadêmicas nas áreas de pedagogia, a Linguística Aplicada, segundo Coracini (1999), tem dado pouca atenção a este tema, o que pode ser constatado pelo baixo número de artigos em revistas especializadas ou de teses abordando-o. Contudo, é tempo de mudar esta relação já que ele continua ocupando um grande espaço na sala de aula apesar de toda a crítica que lhe é feita. E, assim, em sala de aula é que ele vem interferindo em um tema que é destaque na LA: o ensino de leitura.

Ruiz (1988), em uma tese de mestrado, faz a análise de 16 coleções de livros didáticos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental visando verificar as propostas e o ensino efetivo do português que elas possibilitavam. Constatou que, em relação à leitura, os livros trabalhavam com três concepções de leitura, a saber: leitura como uma atividade mecânica; leitura enquanto fonte, ou meio, de assimilação de modelos de linguagem escrita, e leitura como produção de significado.

As atividades propostas, então, consistiam em fazer o aluno ora ler mais rápido, ou em preparar-se para escrever algumas frases ou um texto, ora depreender o sentido já previamente estabelecido pelo autor. Mesmo considerando que na interação entre professor- aluno- livro, o professor possa ter superado as deficiências do material didático (Bortoni e Lopes, 1991), não é difícil imaginar que leitor essas coleções por si sós ajudariam a formar.

Abaurre et alii (1998), em um trabalho para a Fundação de Assistência ao Estudante - FAE / MEC - fazem a análise de 21 coleções de livros didáticos de 5ª a 8ª série. Nesta análise, em que se considerou, além da leitura, a oralidade, produção de texto, conhecimentos lingüísticos, concluiu-se em relação à seleção de textos que:

"... privilegiam-se, ainda, textos de autores brasileiros contemporâneos embora já se façam também representar, em algumas coleções, textos de autores de outras épocas, de outros países de expressão portuguesa e textos representativos da literatura de outros países, sob a forma de traduções." (p. 19)

Sobre os temas trabalhados, Abaurre et alii (op. cit) colocam que:

"... observa-se que são, de modo geral, variados e articulados em núcleos nas unidades programáticas das coleções.

A maioria dos textos é representativa de uma mesma variedade lingüística e de um único registro (a variedade culta escrita, no seu registro formal) não se encontrando textos ilustrativos de outras variedades ou registros de linguagem.

Continuam, ainda, prevalecendo os textos fragmentados embora haja, algumas vezes, a tentativa de contextualizá-los através da apresentação de resumo da obra da qual foram recortados.” (p.19)

Em relação às atividades desenvolvidas com os textos, Abaurre et alii (ibidem), afirmam que:

“Embora ocorram, com bastante frequência, atividades de estudo de vocabulário desvinculado do sentido geral do texto e questões que pedem apenas a localização de informações, já aparecem, em algumas coleções, atividades que levam o aluno a elaborar hipóteses, emitir sua opinião sobre o tema tratado, estabelecer relações inter e extratextuais. No entanto, são raras as coleções que incentivam o aluno a buscar a leitura de outros textos, além daqueles já presentes no livro didático.” (p.19)

As autoras não deixam muito claro se houve um trabalho com diferentes gêneros de texto, mas uma rápida análise de livros didáticos anteriores a 1998, faz-nos perceber que há uma predominância de textos literários, tais como: contos, fábulas, crônicas de autores já consagrados, trechos de capítulos de romances, textos teatrais, etc.. Assim, questionamos: será possível formar um leitor que conviverá com diferentes gêneros (anúncios, outdoors, contratos, contos, editoriais, notícias, classificados, faturas de compras, debates, telejornais, artigos científicos, teses, etc.) só trabalhando com textos literários?

Baseando-se nos dados que apontavam que o aluno tem saído do ensino fundamental sem saber ler e escrever e considerando as exigências do mercado de trabalho em um mundo globalizado, o Ministério da Educação, assessorado por especialistas de universidades, produziu as novas Leis de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCNs – visando redirecionar o ensino brasileiro de Língua Portuguesa e de todas as outras disciplinas, já que estas também estavam apresentando problemas.

Em relação aos documentos anteriores, as novas Leis de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais procuram colocar-se como diferentes por proporem recuperar para o ensino de português o trabalho com a linguagem real e não mais com nomenclaturas, como no ensino de gramática, nem com a historiografia contraditoriamente descontextualizada de literatura e nem, ainda, com os gêneros marcadamente escolares, como dissertação, narração e descrição. Ganham espaço assim os gêneros de textos, orais ou escritos, como o eixo central de um curso de português. Ainda aliada à proposta de levar o aluno ao domínio efetivo de diferentes gêneros, insiste-se, por um lado, na necessidade da diversidade de textos, já que os literários eram predominantemente os únicos considerados e, por outro, no reconhecimento e incorporação da variação lingüística, trabalhando as variedades dialetais regionais, sociais e estilísticas.

Esta mudança de visão sobre o ensino de português ainda não chegou a todos os professores de português, dadas as condições de trabalho destes, as quais impossibilitam uma atualização constante, e dada a dificuldade de leitura que os PCNs e Diretrizes trazem em si mesmos. Contudo, sabendo que estar de acordo com as leis e de acordo com as novidades constitui um ponto de legitimação (Coracini, 1999), muitos livros didáticos já procuraram incorporar as novas idéias. Em uma análise rápida, pude constatar que algumas coleções voltadas para as últimas séries do ensino fundamental, distribuídas para a rede particular de ensino de Campinas em 1999, traziam em suas capas ou contracapas algum comentário indicando a suas filiações aos novos PCNs e portavam uma diversidade de gêneros de textos (contos, editoriais, notícias, quadrinhos, músicas, anúncios publicitários, biografias, etc.) tal como a sugerido nos PCNs.

Por um lado, tal modificação muito me anima por demonstrar que os livros didáticos, mesmo movidos por interesses mercadológicos, buscam alguma atualização, forçada, com certeza, pelo Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático iniciado em 1995. Por outro lado, uma incorporação tão rápida de algo novo, faz-me também indagar se o trabalho com uma diversidade de gêneros textuais, por si só, vai garantir melhorias no ensino de leitura. Afinal, como coloca Mendonça (1995), analisando dois livros considerados muito bons por professores do ensino fundamental e professores

universitários, *Para entender o texto* de Fiorin e Platão e *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação* de U. Infante, o modo como se explora um texto em atividades para o aluno também é muito importante no processo de ensino da leitura.

Considerando a alteração que os livros didáticos têm sofrido, diversificando os gêneros de textos trabalhados, visando atualizar-se frente aos PCNs, e pensando, ainda, nas possíveis implicações que isso pode ter para o ensino de leitura, acreditamos ser extremamente relevante empreender uma pesquisa que vise compreender como está se realizando a relação entre leitura e diversidade de gêneros. Acreditamos que esta pesquisa possa, além de contribuir para as discussões sobre livro didático e a formação de leitor na perspectiva da Linguística Aplicada, também servir de subsídio para autores de livro didático¹ que queiram realmente fazer um bom trabalho com Língua Portuguesa e para professores no momento de selecionarem este ou aquele livro para fazerem o seu trabalho.

Assim, diante da necessidade de saber como está se realizando a relação entre leitura e diversidade de gêneros – mas, ao mesmo tempo, considerando a impossibilidade de analisar todos os gêneros do livro didático –, e como professora usuária / autora de material didático, decidi desenvolver uma pesquisa que assume como objetivo compreender como estão sendo trabalhados os textos de, pelo menos, um dos mais novos gêneros recentemente introduzidos nos livros didáticos: os textos dos gêneros da mídia impressa, cuja presença nos livros didáticos é recente e cuja importância social é muito grande, além de serem altamente recomendados pelos PCNs. Por meio da análise, busquei resposta para as seguintes perguntas:

- 1) Qual a forma de apresentação dos gêneros da mídia impressa no livro didático?
- 2) Que tipos de atividades didáticas estão sendo propostas para os textos de gêneros da mídia impressa?
- 3) Que implicações tais atividades podem trazer para o ensino de leitura?

¹ Como autora de livros didáticos para o ensino médio e parecerista interna de uma editora, tenho sempre buscado ler trabalhos que apontem qualidades e falhas de materiais didáticos. Essa minha postura individual começa a ser mais comum nos grupos de autores, uma vez que um dos critérios de avaliação dos materiais didáticos do Programa Nacional do Livro Didático do MEC é o respeito ou adequação às novas conquistas científicas da área a que ele pertencer.

A presente dissertação tem como objetivo expor os resultados dessa pesquisa e as conclusões a que chegamos. Para isso, no capítulo 1, apresentaremos as teorias subjacentes à nossa pesquisa. Iniciaremos situando o conceito de gênero no ensino de Português. A seguir, faremos um histórico do conceito de gênero nas teorias lingüísticas e de literatura e exporemos o conceito de gênero na teoria de Bronckart, a qual fundamenta nossa pesquisa. Depois discutiremos o trabalho pedagógico com os gêneros e finalizaremos com a discussão sobre gênero e ensino de leitura.

No capítulo 2, apresentaremos como selecionamos os dados de nossa pesquisa, nossos critérios de análise e, depois, como procedemos em nossa análise.

No capítulo 3, para compreendermos melhor o livro didático atual, nós apresentaremos a sua história no Brasil e, a seguir, exporemos o atual processo de avaliação desses livros.

Nos capítulos seguintes, exporemos os resultados da análise e discutiremos as suas implicações. Começaremos, no capítulo 4, mostrando a estrutura do livro didático atual e a relação deste com os gêneros, seguindo com a discussão sobre a forma como estes foram apresentados; e analisaremos as atividades desenvolvidas com os gêneros da mídia impressa no capítulo 5.

E finalizaremos com o capítulo 6 em que apresentaremos as nossas conclusões da análise e uma reflexão sobre a relação entre o livro didático e a Lingüística Aplicada.

Capítulo 1

O conceito de gênero: teorias subjacentes à pesquisa

Neste capítulo, apresentaremos as teorias subjacentes à nossa pesquisa. Iniciaremos situando o conceito de gênero no ensino de Língua Portuguesa. A seguir, faremos um histórico do conceito de gênero nas teorias lingüísticas e de literatura e exporemos o conceito de gênero na teoria de Bronckart, a qual fundamenta nossa pesquisa. Depois discutiremos o trabalho pedagógico com os gêneros e finalizaremos com a discussão sobre gênero e ensino de leitura.

1.1 O ensino de português e o gênero

O ensino de Língua Portuguesa nos últimos anos vem apresentando várias mudanças. Após o predomínio excessivo da gramática normativa como objeto central do ensino, passou-se ao ensino da teoria da comunicação e, hoje, graças aos avanços nos estudos lingüísticos, principalmente, em Lingüística Textual, Análise do Discurso e de outras áreas, como Pragmática, e ao reflexo destes na didática de língua, o texto ganha um lugar de destaque.

É nesse contexto que aparecem os PCNs, colocando que:

"... as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos." (pp. 18-19)

Para efetivar essa situação, propõe-se o texto enquanto pertencente a um gênero como a unidade básica de ensino e recomenda-se que o ensino deve levar o aluno a dominar as situações de comunicação e, portanto, os gêneros necessários para estas a fim de que realmente se torne um cidadão nessa nossa sociedade letrada. Considerando ainda a presença de diferentes tipos de textos em nossa sociedade, ressalta-se a importância de um trabalho que contemple a diversidade textual e atividades que levem o aluno tanto a produzir quanto a ler efetivamente os diferentes gêneros.

1. 2 O conceito de gênero

Nessa perspectiva de trabalho apresentada pelos PCNs, o gênero tem um papel bastante importante uma vez que há o objetivo de usar como unidade de ensino o texto que pertence a um determinado gênero. Assim, o trabalho com o gênero estará presente em todas as atividades, seja de leitura e escrita, seja de reflexão linguística.

Contudo, talvez não fique tão claro o que é o gênero de que falam os PCNs, já que nestes trata-se o gênero como um conceito claro e único, aceito por todas as teorias igualmente. Considerando o objetivo dos PCNs – ser uma sugestão, um parâmetro de ensino – pode-se até aceitar a falta de normatização sobre tal conceito, ainda que se perceba que várias confusões e críticas podem surgir devido a essa opção metodológica.

Devido a esse lugar de destaque do gênero, considero essencial retomar um pouco a história de tal conceito que, como coloca Todorov (1980), é visto de maneiras diferentes conforme a época e o teórico que o discute.

A noção de gênero vem sendo discutida desde Platão e Aristóteles, sendo em alguns momentos contestada, como em Maurice Blanchot (Todorov, 1980), mas sempre presente. Segundo Brandão (2000), inicialmente, a discussão ocorreu na Literatura com as distinções: a) entre poesia e prosa; b) depois entre lírico (só fala o autor), épico (

falam autor e personagens) e dramático(só falam as personagens) , vistos como as formas fundamentais da literatura; c) entre tragédia (ação séria, personagens dignos e final infeliz) e comédia (ações corriqueiras, personagens de baixa condição e final feliz) ; d) entre estilo elevado (*Eneida* de Virgílio) , médio (*Geórgicas* de Virgílio) e humilde (*Bucólicas* de Virgílio). A Retórica também contribuiu para tal discussão fazendo a separação dos gêneros em deliberativo (aconselhar / persuadir), judiciário (acusar / defender) e epidítico (elogiar / repreender).

A preocupação com o gênero em lingüística é recente, dados os fatos de que também a lingüística é recente e, em seu princípio, preocupava-se mais com os estudos das unidades menores que o texto. Ao passar a investigar os textos, surge a problemática dos gêneros. Contudo, assim, como na Literatura, não há uma única visão sobre eles. Segundo Bronckart (1999), isso ocorre devido à diversidade de critérios que se levantam quando se trata de definir os gêneros e também porque os gêneros estão em constante movimento, sumindo ou alterando-se, ora para dar surgimento a outros novos, ora para adaptar-se às novas necessidades sociais.

De acordo com Brandão (2000), podemos encontrar, entre outros, pelo menos 4 tipologias de classificações de textos em lingüística. Contudo, dessas 4, as duas primeiras não se preocupam diretamente com os gêneros, enquanto as duas últimas centram-se nos gêneros.

A primeira, que não destaca o gênero, é a das tipologias funcionais, fundadas sobre o estudo das funções do discurso (Jakobson, 1963) em que se defende que cada texto terá a predominância de uma das seguintes funções: emotiva, conativa, metalingüística, fática, poética, referencial.

Uma outra taxonomia é a das tipologias cognitivas que classificam os textos de acordo com o modo de organização cognitiva dos conteúdos, e não conforme os gêneros. "Estas abordagens visam a uma compreensão do funcionamento textual através de uma definição das operações subjacentes à produção e compreensão de conteúdos pelo locutor ou pelo receptor"(Brandão, 2000, p. 28). A classificação das seqüências - narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva, dialogal, injuntiva – de Adam (1992) é um exemplo dessa taxonomia bastante antiga.

Uma terceira tipologia a qual serviu de base para outras é a de Bakhtin (1997) que coloca que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, isto é, gêneros de discurso, que se caracterizam pelos seus conteúdos e pelos meios lingüísticos de que se utilizam. Segundo Bakhtin (1997), tais gêneros de discurso ainda podem ser divididos em gêneros de discurso primários ("simples", "que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea", p.281) e os gêneros de discurso secundários ("complexos", "aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita", p.281).

As tipologias enunciativas são um quarto tipo e tratam principalmente da influência das condições de enunciação (interlocutores, lugar e tempo) sobre a organização discursiva (Bronckart, 1999). No trabalho de Bronckart (1999), retoma-se o conceito de gênero de Bakhtin e discute-se que os gêneros são as ferramentas para a realização das ações de linguagem (Machado, 2002). Na próxima seção, discutiremos mais detalhadamente o trabalho desse autor.

Algumas dessas tipologias já tiveram o seu papel de destaque no ensino de Português e, portanto, também no livro didático.

A tipologia de Jakobson já foi bastante usada em vários materiais didáticos; contudo hoje é criticada por não considerar, entre outras, as diferenças entre emissor / enunciadador quando trata da função emotiva; diferenças entre receptor / destinatário na função conativa; e por colocar um número finito de objetivos para um texto ao tratar de somente 6 funções quando um texto pode ter inúmeras, segundo Bronckart (1999).

Mas, mesmo com as críticas, há ainda muitos manuais que trazem exercícios sobre estas funções da linguagem. Nestes livros, muitas vezes convivem o trabalho com as seqüências, especialmente a narrativa, descritiva e argumentativa com as funções de Jakobson (1963). Apesar de em um mesmo texto poderem aparecer várias seqüências, havendo uma predominando sobre as outras, o que vimos da aplicação desta teoria foi a transformação das seqüências em gêneros de textos escolares "puros": a narração, a dissertação argumentativa, a descrição. Não houve um trabalho mostrando as inter-

relações das seqüências no interior de um texto e mesmo um trabalho sobre a sua relação com o conteúdo temático veiculado.

Neste momento, retoma-se a discussão sobre gêneros partindo tanto diretamente dos escritos de Bakhtin quanto do trabalho de pesquisadores do grupo de Genebra como J-P Bronckart, B. Schneuwly e J. Dolz.

Nesta dissertação, nós trabalharemos com a perspectiva apresentada pelo grupo de Genebra, partindo do modelo de análise de textos apresentado por Bronckart (1999), uma vez que tal trabalho já está servindo de base para construção de teorias didáticas para o ensino de língua materna, como podemos ver em vários trabalhos de professores da própria Universidade de Genebra como Dolz (1995) e Dolz e Schneuwly (1996 a, 1996 b, 1998) e em vários brasileiros como Machado (2002, 2000, 1999), Souza (2002), Abreu (2002) e Barbosa (2000) que articulam tal discussão sobre o gênero com uma metodologia de ensino de língua materna.

1.3 O gênero na teoria sócio-interacionista de J-P. Bronckart

O modelo de análise de textos de Bronckart (1999) não foi feito para uma aplicação pedagógica direta. Contudo, como ela contempla várias dimensões importantes para o ensino em uma concepção sócio-interacionista e serve de base para vários trabalhos de aplicação pedagógica, acreditamos ser importante descrevê-la primeiramente, para depois vermos como podemos usá-la no ensino.

Em Atividade Verbal, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo, Bronckart (1999) coloca que orientar-se pelos princípios epistemológicos do interacionismo-social "leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como 'ações situadas', cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto de socialização", a qual só se torna possível pela emergência e desenvolvimento dos instrumentos semióticos, isto é, a linguagem.

Baseando-se nos trabalhos de Vigotski (o uso de instrumentos mediando a relação do homem com o meio), de Habermas (o agir comunicativo) e de Ricoeur (a re-figuração das ações humanas), Bronckart (1999) afirma que a psicologia sócio-

interacionista conduz à abordagem do estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais, já que os textos constituem as únicas manifestações empiricamente atestáveis das ações verbais humanas e, além disso, é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções verbais e seu contexto acional e social.

Segundo Bronckart, durante o processo de desenvolvimento, os homens foram travando relações entre si e com isso propiciando o surgimento da linguagem. Em certo momento, a linguagem pôde até estar aliada apenas à sobrevivência provavelmente, mas com o tempo passou também a regular as atividades e interações humanas assegurando a estas também um grande desenvolvimento.

Inicialmente, segundo Habermas (1987)², a atividade de linguagem tem como função primeira regular as atividades coletivas gerais, funcionando como o meio através do qual os humanos tentam chegar a um acordo sobre tais atividades e sobre como regrá-las, avaliá-las e comentá-las.

Esse uso da linguagem ocorreu no interior das comunidades por meio de textos orais e em algumas comunidades também ocorreu depois por meio dos textos escritos. Mas os textos que foram sendo gerados não são iguais entre si, como variavam as situações de comunicação e os objetivos destas, os textos produzidos também apresentavam grandes diferenças. A conversa informal entre duas amigas não é igual à mesma comunicação entre essas duas pessoas feita por e-mail, por exemplo. A aula expositiva de um professor em um colégio não é igual a uma conferência desse mesmo professor em um congresso. Mudam-se as situações de comunicações, os objetivos, mudam-se também os textos usados.

Esses textos usados por uma comunidade em cada situação de comunicação podem ser agrupados e classificados em gêneros de textos. Cada gênero de texto é considerado funcionalmente pertinente e adaptado para a realização de uma ou mais ações comunicativas determinadas. No decorrer da história, tais gêneros vão sofrendo alterações, alguns até desaparecem como as jaculatórias – gênero textual que se caracteriza por um conteúdo de grande fervor religioso, estilo laudatório e invocatório

² Apud Bronckart (2001)

(Marcuschi, 2002) –e outros surgem no interior de uma comunidade, como o chat (Abreu, 2002). Essa comunidade disporá de um conjunto de gêneros, um intertexto, aos quais os seus usuários poderão recorrer para produzir um novo texto, conforme Bakhtin (1997).

Mesmo recorrendo a um gênero já existente, o usuário deverá adaptá-lo à situação de uso. "Esse processo de adoção de um modelo de gênero e de adaptação desse modelo à singularidade da situação de ação vai levar à produção de um texto singular, radicalmente único e, reciprocamente, esse processo contribuirá também, de forma tão extensa quanto se queira, à transformação do intertexto da comunidade verbal envolvida". (Bronckart, 2001, p.3)

Dessa forma, cada texto apresentará características gerais do gênero a que pertence, mas também trará em si propriedades singulares, ou estilísticas, que "decorrem das operações de adaptação a que um agente singular submete as regularidades do gênero, em função das representações do contexto da ação no qual ele se encontra." (Bronckart, 2001, p.3). Isso pode ser facilmente constatado na leitura de textos dos gêneros da mídia impressa: uma notícia da *Folha de São Paulo* apresenta regularidades com uma notícia do jornal *Notícias Populares*, contudo as duas também terão marcas que nos permitirão diferenciá-las, como o tipo de título dado, a organização dos fatos, a seleção lexical, a forma de apelativa, etc.

Qualquer texto exemplar de um gênero sempre será composto por segmentos, nos quais poderão ser identificadas configurações de unidades lingüísticas (subconjuntos de tempos verbais, pronomes, advérbios modalizadores, etc) e modos de organização sintática relativamente estáveis. Esses segmentos são os tipos de discurso.

Para Bronckart (1999 e 2001), as configurações de unidades próprias de um tipo de discurso traduzem ou realizam três categorias de operações de linguagem:

- "A elaboração de um mundo discursivo, operação que consiste em escolher um modo de apresentação do conteúdo referencial mobilizado: mundo do EXPOR ou mundo do NARRAR; no segundo caso, mundo "realista" ou mundo "ficcional".
- A adoção de uma forma de *seqüencialidade* (ou de *seqüência*, no sentido de Adam, 1992), operação que consiste em adotar um modo convencional de

organização linear das frases que compõem o segmento de texto (esquema narrativo, seqüência argumentativa, etc.)

- A escolha de implicar ou não, no próprio texto, os parâmetros da situação de produção e, mais especificamente, de remeter ou não ao agente produtor do texto, de um lado, e a seus receptores eventuais, de outro."

Enquanto o número de gêneros é ilimitado, a combinação das três categorias acima permite-nos chegar a um número limitado de tipos de discursos. Para Bronckart, podemos falar em quatro tipos de discursos: o discurso interativo; o discurso teórico; o relato interativo e a narração.

O discurso interativo ocorre no mundo do expor, marcado fortemente pela presença de verbos no presente, nele há implicação dos parâmetros materiais da ação de linguagem – agente produtor, interlocutor eventual, situação espaço temporal via dêiticos – de forma que, para interpretar tal discurso será preciso ter acesso as suas condições de produção; podemos ver isso em um trecho de uma conversa, por exemplo, em que os sujeitos se auto-nomeiam de “eu” e chamam o outro de “você”.

O discurso teórico também ocorre no mundo do expor, mas sem implicação dos parâmetros materiais de ação de linguagem. Há trechos de discurso teórico em um editorial, por exemplo, em que os verbos mantêm-se no tempo presente, mas em que não há marcas de primeira pessoa e nem de seu interlocutor.

O relato interativo ocorre no mundo do narrar, marcado por verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo, e também mantêm-se preso às coordenadas dos parâmetros da ação. Podemos vê-lo em uma situação em que o sujeito conta uma história sobre si mesmo, por exemplo em uma biografia ou depoimento.

A narração, marcada pelo mundo do narrar e pela disjunção em relação aos parâmetros da situação de produção do enunciado, pode ser vista em uma reportagem quando o repórter narra sobre um fato que já ocorreu.

Esses quatro tipos de discursos podem ser melhor compreendidos visualizando-se o seguinte quadro (Bronckart,1997):

	Conjunção com o mundo real	Disjunção com o mundo real
	Expor	Narrar
Implicação em relação ao ato de produção	Discurso Interativo	Relato interativo
Autonomia em relação ao ato de produção	Discurso Teórico	Narração

Os tipos de discurso são segmentos de um texto de um dado gênero, portanto fazem parte dele, mas isso não impede que os gêneros possam ser supraordenados em função dos tipos de discursos. Por exemplo: podemos falar em textos do tipo narrativo agrupando gêneros nos quais a seqüência narrativa tenha papel de destaque como a notícia, a fábula, o conto, etc; também podemos tratar de textos do tipo argumentativo, etc.

E assim como os usuários têm a sua disposição o intertexto para buscarem os gêneros de referência, também devemos considerar que eles possam ter acesso ao interdiscurso, no qual encontrarão os modelos de tipos de discurso.

De acordo com Bronckart (2001) "cada texto é constituído por uma articulação mais ou menos complexa de tipos de discurso, que, por sua vez, comportam, eventualmente, formas de planificação infraordenadas (ou seqüências). Esse primeiro nível de organização que chamamos de **infraestrutura**, mostra, portanto, uma heterogeneidade mais ou menos importante." (p. 5). Essa heterogeneidade de base é de algum modo "compensada" por dois subconjuntos de mecanismos que permitem que o texto se constitua, mesmo assim, como uma unidade coerente: os mecanismos de textualização (a coesão e a coerência) e os mecanismos enunciativos (vozes e modalização).

Enquanto os mecanismos de textualização estão relacionados à progressão temática do texto, por exemplo, por meio de pronomes que retomam antecedentes ou conjunções que marcam as relações entre as partes ; os mecanismos de enunciação estão relacionados ao nível interativo ou pragmático do texto (Bronckart, 2001). Os mecanismos de distribuição de vozes servem para mostrar quem é o responsável por aquilo que é dito; isso ocorre quando, por exemplo, usa-se a expressão “segundo fulano” ou “de acordo com beltrano”. Os mecanismos de modalização explicitam os julgamentos ou avaliações do conteúdo feitos pelo enunciador do texto ou pelas vozes. Esses julgamentos ou avaliações podem ser vistos quando se usa determinados verbos como “dever”, “poder”, etc ou certos advérbios ou adjetivos.

Em resumo, para Bronckart, a organização interna de um texto de um dado gênero constitui um 'folhado' composto por três camadas superpostas:

- o nível profundo da **infraestrutura**, definido pelas modalidades específicas de articulação dos tipos de discurso que o texto mobiliza e pelas eventuais seqüências observáveis no interior dos tipos;
- o nível "intermediário" **dos mecanismos de textualização**, que conferem ao texto sua coerência temática ou linear;
- o nível **dos mecanismos enunciativos**, que conferem ao texto sua coerência interativa ou pragmática."

Considerando que os gêneros mediarão as interações no interior de uma comunidade, nota-se nessa descrição de texto de um dado gênero, conforme Bronckart, que o usuário da língua, para utilizar o texto de um gênero qualquer, precisará mobilizar conhecimentos:

- do contexto de produção / da situação de produção de um texto deste gênero, ou seja, qual o seu contexto físico (lugar de produção, o momento de produção, o emissor, a modalidade possível - oral ou escrita -, o receptor do texto) e qual o seu contexto sócio-subjetivo, ou seja, qual o lugar social de produção (escola, família, igreja, imprensa, etc), qual a posição social do emissor / enunciador na interação que se dará via texto de tal gênero (pai, professor, presidente, operário, etc), qual a posição social do receptor / destinatário nessa interação (aluno, professor, patrão, presidente, etc), e qual o objetivo (ou objetivos) dessa interação;
- dos tipos de discurso e de suas articulações no interior de um texto desse gênero, formando a sua infra-estrutura textual;
- dos mecanismos de textualização;
- dos mecanismos de enunciação.

Dada a importância, então, do gênero enquanto instrumento de adaptação e de participação na vida social / comunicativa do ser humano, o ensino de línguas, segundo Bronckart, deve visar ao domínio de gêneros e, portanto, ao estudo dos textos de cada gênero. Os PCNs corroboram a mesma indicação ressaltando o fato de que o ensino deve levar o aluno a tornar-se um cidadão e o domínio de gêneros terá uma importância nesse processo de inserção social do aluno na sociedade, uma vez que será por meio do uso de gêneros adequados a cada situação que o aluno conseguirá se colocar diante de seus interlocutores como ouvinte/leitor ou falante/escritor.

1.4 O trabalho pedagógico com o gênero

Bronckart (1999) faz a exposição de uma teoria que nos permite analisar os gêneros, mas as orientações pedagógicas de como trabalhar com o gênero na sala de aula são feitas em vários artigos e livros por Dolz e Schneuwly, pesquisadores da universidade de Genebra.

Os gêneros – "formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem" (Schneuwly e Dolz, 1997, p. 3) – podem ser vistos como ferramentas que possibilitam a comunicação, funcionando como um modelo comum, uma representação integrante que determina um horizonte de espera para o ouvinte / leitor e um modelo a ser seguido ou transgredido pelo falante / autor.

Do ponto de vista da aprendizagem, o gênero pode ser considerado como uma megaferramenta que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. Contudo, é necessário lembrar que, ao entrar na escola e tornar-se um objeto de ensino, o gênero sofre uma modificação, ao menos parcial, para atender aos objetivos didáticos: simplificação no tratamento do gênero, ênfase em certas dimensões, etc. Desta forma, o gênero na escola será sempre uma variação do gênero de referência.

A fim de trabalhar com essa variação, os autores sugerem o trabalho com modelos didáticos dos gêneros:

"Num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos conhecimentos formulados, tanto no domínio da pesquisa científica, quanto pelos especialistas. Um modelo didático apresenta, então, em resumo duas grandes características:

1) ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;

2) ele evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais diversas seqüências podem ser concebidas." (Schneuwly e Dolz, 1997, p. 8)

No interior dessas dimensões, é possível traçar uma progressão de complexidade considerando o nível dos alunos, o gênero a ser aprendido e as tarefas necessárias para isso.

E para concretizar tal trabalho em sala de aula, as intervenções escolares devem ser organizadas em seqüências didáticas (Schneuwly e Dolz, 1997), um conjunto de atividades elaboradas a partir de um modelo didático, visando levar o aluno ao domínio

de um gênero. Os PCNs de Língua Portuguesa sugerem a construção dessas seqüências didáticas no ensino de Português.

Para conseguir a apropriação de dimensões constitutivas de um gênero textual, em uma seqüência abordam-se:

- 1) as condições sociais efetivas da produção de um gênero textual;
- 2) o tema (ou temas possíveis de serem veiculados por tal gênero);
- 3) a infraestrutura textual, com os tipos de discurso, seqüências predominantes, etc;
- 4) os mecanismos de textualização;
- 5) valores enunciativos das unidades lingüísticas que compõem o gênero estudado.

Tal abordagem deverá sempre considerar o conhecimento que os alunos já têm sobre tal gênero, procurando trabalhar sempre em um nível de complexidade maior a cada série.

1.5 O gênero e o ensino de leitura

Ruiz (1986, 1988b), Mendonça (1995) e Coracini (1999) apontam o fato de que, por meio dos livros didáticos, faz-se uma leitura única dos textos, ignorando totalmente o leitor e o momento de interação com o texto, fatores que podem gerar leituras muito distintas daquelas sugeridas pelo autor do livro didático.

Partindo de suas análises, estes autores enfatizam a subjetividade que envolve a construção da leitura de um texto por um leitor em dado momento como empecilho para se fazer um bom ensino de leitura em um livro didático. Contudo, mesmo considerando

essa subjetividade na construção da compreensão de um texto, Kleiman (1989) coloca que é possível ensinar a ler com compreensão sem impor a leitura única do professor:

"A compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor em momentos diversos. Como podemos unificar e homogeneizar aquilo que é por natureza heterogêneo, idiossincrático? Não podemos, é claro. Mas ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – lingüísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só tem valor na medida em que elas dão suporte ao significado global." (pp.151-152)

Para atingir isso, acredito que um trabalho com gêneros, conforme colocado por Dolz (1995,1996), Schneuwly (1988, 1993, 1996), pode contribuir muito. Estes autores retomam Bakhtin (1997) o qual coloca que a comunicação verbal supõe a existência do gênero, já que aprender a falar é aprender a estruturar enunciados e não orações ou palavras isoladas. Os gêneros estabelecem as regularidades discursivas que permitem reduzir a inevitável assimetria entre as posições dos interlocutores e assegurar uma cooperação entre estes, já que, apesar de não impedirem a singularidade e criatividade no uso que o falante faz deles, têm um aspecto prescritivo e normativo. Assim, percebe-se que em qualquer troca verbal, escrita ou oral, cada locutor se serve de modelos - gêneros fixados pela tradição e dotados de características distintas e identificáveis - aos quais, conscientemente ou não, subordina seus enunciados.

Dessa forma, ao centrar-se nos gêneros de textos, que efetivamente circulam socialmente e com uso contextualizado em situações de enunciação (Rojo, 1997) muda-se [ou espera-se que mude] a postura da escola [neste caso, do livro didático] e possivelmente melhora-se a aprendizagem do aluno, visto que, com os gêneros, far-se-á a construção de novos procedimentos de leitura ou produção de textos exigidos por um

dado gênero assim como a construção de novos usos gramaticais e regras da língua, exigidos também por um dado gênero, como já se pode ver nos trabalhos de Dolz (1995), Dolz & Schneuwly (1996), Canvat (1993), Schneuwly (1988).

O trabalho constante com o gênero, visando ao domínio de textos orais e escritos, trará benefícios tanto para a produção de textos quanto para a leitura. Dolz (1995) mostra uma experiência que demonstra claramente que o estudo sistemático de um gênero por meio de uma seqüência didática leva os alunos a escreverem melhor e a compreenderem melhor os textos exemplares deste gênero. A experiência de Dolz ocorreu após constatar que um grupo de alunos de 11-12 anos de uma escola de Genebra, após ter estudado textos argumentativos e escrito uma carta argumentativa para o presidente da Confederação Helvética, autoridade máxima do governo suíço, não apresentou dificuldades em entender a carta argumentativa que ele lhes mandou como resposta. Mesmo considerando que estes alunos dominavam toda a situação de comunicação em que se deu a troca das cartas, o que poderia facilitar a compreensão, Dolz destaca o nível de linguagem da carta do presidente que continha intertextualidade, polifonia e dialogismo como um possível obstáculo que poderia ter dificultado a compreensão dos alunos.

Partindo dessa situação, Dolz (1995) fez uma experiência para saber se o trabalho com uma seqüência didática de um gênero argumentativo poderia interferir no nível de compreensão de um exemplar desse gênero, como, por exemplo, a carta do presidente. Para isso, ele selecionou dois grupos: um de controle, que lia a carta sem ter trabalhado a seqüência didática, e outro experimental, que trabalharia a seqüência e só depois lia a carta. Um questionário foi feito para verificar o nível de leitura dos dois grupos; neste abordava-se: a reconstrução da situação de comunicação que provocou a redação da carta do presidente – a identificação da controvérsia que serviu de base de argumentação e a posição do argumentador em relação ao problema discutido, a organização dos argumentos no texto –; a compreensão de certas marcas linguísticas argumentativas, em particular, a compreensão das formas usadas como estratégias persuasivas e concessivas. A análise das respostas dos questionários mostrou que o grupo experimental saiu-se melhor.

Ainda que não coloque o gênero como o centro do ensino de leitura, Kato (1995) aponta que, na leitura de um texto, ocorrem vários processos que dependem, entre outros fatores, do gênero que se está lendo. Como um outro fator apontado pela mesma autora é o grau de maturidade do leitor, seria possível pensar que um bom trabalho com gênero pode contribuir para essa maturação na medida em que o leva a conhecer diferentes gêneros, dando-lhe portanto um pré-requisito facilitador de outras leituras, ou seja, pode-se levá-lo a ter um outro nível de referências textuais, podendo, assim, mobilizar no intertexto um conjunto maior de gêneros tanto para a sua produção quanto para a compreensão de outros. Por exemplo: ainda que nunca venha a produzir um romance, um leitor assíduo deste gênero, terá provavelmente uma compreensão melhor de romances do que alguém que desconhece tal gênero.

Embora centre-se no ensino de estratégias, Kleiman (1993) ressalta que, no estabelecimento de objetivos para leitura, um dos fatores a ser considerado é o gênero de texto dado, e que é necessário trabalhar com a diversidade de textos para se conseguir que o aluno aprenda a trabalhar com diferentes objetivos. Afinal, não lemos com o mesmo objetivo uma página policial de um jornal e um romance policial, ainda que ambos possam falar sobre policiais e mortes. Além disso, ao enfatizar a necessidade de desenvolver as capacidades lingüísticas, percebendo a estrutura que organiza o conteúdo de cada texto e os recursos lingüísticos, como forma de desenvolver uma estratégia de leitura, respalda a sugestão que Dolz, Schneuwly e Bronckart fazem de como ensinar gêneros, uma vez que parte das atividades com estes será a de explorar o nível lingüístico dos textos visando capacitar o aluno a dominar estes recursos para a compreensão e produção posterior de outros textos do mesmo gênero estudado e, dessa forma, provavelmente, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades lingüísticas tão importantes para a leitura com compreensão.

Segundo Dolz & Schneuwly (1998), para que haja a compreensão (e produção) de um gênero textual em uma determinada situação de comunicação, é necessário o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Essas capacidades podem ser divididas em 3, as quais estão em constante interação entre si:

- 1) capacidades de ação;

- 2) capacidades discursivas;
- 3) capacidades lingüístico-discursivas.

As capacidades de ação “permitiriam a adaptação da produção às restrições impostas pela situação de comunicação, implicando a mobilização de três tipos de representações: sobre o meio físico, sobre o tipo de interação que se processa (estatuto social dos participantes, instituição social em que o texto é produzido e objetivos) e sobre os conhecimentos de mundo que podem ser mobilizados na produção de um texto como seus conteúdos” (Machado, 2002, p.2).

As capacidades discursivas são aquelas que permitem gerenciar a infraestrutura textual, isto é, a seleção que se faz de uma variante discursiva (ou várias), de uma forma de seqüenciamento textual, de um conteúdo e da elaboração deste conteúdo.

E as capacidades lingüístico-discursivas “envolveriam as operações de uso de recursos lingüísticos que permitem, de um lado, explicitar as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto [operações de textualização], tendo em vista o destinatário, e de outro, esclarecer as responsabilidades enunciativas e as avaliações que o enunciador efetua sobre os conteúdos [gerenciamento de vozes e expressão de modalizações]” (Machado, 2002, p. 2).

O modelo de análise de Bronckart (1999), já apresentado anteriormente, apresenta uma correspondência com esses três tipos de capacidades de linguagem. Vejamos³:

³ O presente quadro é uma modificação do quadro 1 apresentado em Machado (2001).

Capacidades de linguagem	Níveis de análise colocadas pelo Modelo de Bronckart (1999)
Capacidades de ação	Situação de ação de linguagem: <ul style="list-style-type: none"> • Contexto físico; • Contexto sócio-subjetivo; • Conteúdos mobilizados
Capacidades discursivas	Infraestrutura textual: <ul style="list-style-type: none"> • Plano global do texto; • Tipos de discurso e sua articulação; • Tipos de seqüência e sua articulação.
Capacidades lingüístico-discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de textualização • Mecanismos enunciativos

Dessa forma, vemos que o trabalho com gêneros na perspectiva do grupo de Genebra implica em levar o aluno não só a produzir melhor os textos de vários gêneros, mas a compreendê-los também melhor, visto que essa abordagem dos gêneros permitirá o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Neste sentido, acredito que o ensino de gêneros tal como proposto pelo grupo de Genebra tem grande relação e importância no ensino de leitura ainda que as discussões pedagógicas sobre eles nem sempre explorem / enfatizem essa sua faceta.

Além disso, o ensino de gêneros garante também a inserção social do aluno que a escola deve propiciar, segundo os PCNs, instrumentalizando-os para a vida em

sociedade. Assim, se o papel da escola é instrumentalizar o aluno, o melhor que um curso de português pode fazer é trabalhar com o ensino de gêneros. Não é possível, é lógico, garantir que os livros didáticos ajam assim, mas vale a pena conferir o que eles estão fazendo com o ensino de leitura.

Capítulo 2

A pesquisa

Neste capítulo, descreveremos como foi feita a nossa pesquisa. Iniciaremos apresentando como ocorreu a nossa seleção de dados; depois, trataremos dos critérios para análise dos dados e finalizaremos expondo as etapas de nossa análise.

2.1 A seleção dos dados

Os dados dessa pesquisa, que visa à compreensão de como estão sendo trabalhados os textos dos gêneros da mídia imprensa no livro didático atual – doravante LD – e de como este tratamento pode interferir no ensino de leitura, foram obtidos a partir da análise de 7 coleções de LD destinadas às quatro séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries.

Como seria impossível analisar todos os LDs existentes para essas últimas séries do Ensino Fundamental em um período razoável de tempo, resolvemos limitar a quantidade de coleções de LDs para a pesquisa. Assim, para chegarmos a estas 7 coleções, usamos como primeiro critério o resultado da avaliação de 120 livros didáticos de Português feita pelo governo no PNLD / 99 (Programa Nacional do Livro Didático), uma vez que, nessa avaliação, já foram descartadas as coleções com muito problemas em relação ao uso e tratamento de gêneros diferentes dos literários.

O segundo critério foi selecionar coleções em que todos os 4 volumes (5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries) estivessem como *recomendados com distinção ou recomendados* na avaliação do MEC⁴. Dessa forma, cheguei ao total de 7 coleções de português, a saber:

⁴ No próximo capítulo, nós apresentaremos mais detalhadamente esses critérios de avaliação do MEC no PNLD / 99.

- 1) *ALP -Análise, Linguagem e Pensamento* (Ed. FTD) de Maria Fernanda Cocco e Marco Hailer
- 2) *Português: Leitura e Expressão (Ed. Atual)* de Cristina M. Bassi e Márcia Leite
- 3) *Português* (Ed. Módulo) de Reny Guindaste
- 4) *Linguagem Nova* (Ed. Ática) de Carlos Faraco e Francisco Moura
- 5) *Português através de textos* (Ed. Moderna) de Magda Soares
- 6) *Palavra Aberta* (Ed. Atual) de Isabel Cristina Cabral
- 7) *Português em Outras Palavras* (Ed. Scipione) de Maria Gonçalves e Rosana Rios

No decorrer da análise, tais coleções serão designadas, respectivamente, por:

- 1) ALP
- 2) PLE
- 3) P
- 4) LN
- 5) PAT
- 6) PA
- 7) POP

2.2 Critérios para análise dos dados

A noção de gênero no livro didático também acompanhou as diferentes correntes das teorias literárias ou lingüísticas. Dessa forma, durante muito tempo, o livro didático preocupou-se em trabalhar com os diferentes gêneros literários, alterando essa posição gradualmente nos últimos anos apresentando, neste momento, o trabalho com alguma diversidade de textos visando adequar-se aos PCNs. Partindo da hipótese de que as várias coleções para o Ensino Fundamental queiram seguir os PCNs, uma vez que, de fato, elas ampliaram o conjunto de gêneros utilizados, seria interessante verificar como eles são trabalhados.

Para verificar, então, como o livro didático vem trabalhando com o gênero, vamos analisar, no seu trabalho com os gêneros da mídia escrita, quais dimensões ensináveis destes estão sendo trabalhadas. Dito de outro modo, considerando que os gêneros mediarão as interações no interior de uma comunidade, para utilizá-los adequadamente, partindo de uma seleção no intertexto e no interdiscurso, o usuário da língua precisará mobilizar os conhecimentos, os quais já foram expostos no capítulo 1, a saber:

- a) do contexto de produção de um texto / da situação de produção deste gênero:
 - o seu contexto físico (lugar de produção, o momento de produção, o emissor, a modalidade possível - oral ou escrita -, o receptor do texto);
 - o seu contexto sócio-subjetivo (o lugar social de produção do texto – escola, família, igreja, imprensa, etc–, a posição social do emissor / enunciador na interação que se dará via tal texto – pai, professor, presidente, operário, etc–, a posição social do receptor / destinatário nessa interação – aluno, professor, patrão, presidente, etc);
 - o objetivo (ou objetivos) dessa interação;
 - o veículo em que ele será apresentado (jornal, tv, rádio, etc);
- b) do tema possível de ser veiculado e da estrutura incluindo tipos de discursos e seqüências textuais formando a sua infraestrutura textual;
- c) dos mecanismos de textualização;
- d) dos mecanismos de enunciação.

Dessa forma, no ensino de um gênero, deve-se contemplar, conforme Bronckart, Dolz e Schneuwly: a) o contexto de produção; b) o tema dizível por tal gênero; c) a infraestrutura textual; d) os mecanismos de textualização, e e) mecanismos de enunciação, visando sempre mostrar a relação das partes com o gênero como um todo, e, dessa forma, levando o aluno a desenvolver as capacidades de linguagem. Tudo isso deverá ser trabalhado de acordo com o nível de cada série, ou seja, deverá haver um grau crescente de complexidade no estudo dos gêneros ao longo das várias séries.

2.3 Etapas de análise

Após a seleção das coleções de LDs, fizemos a análise dos 4 volumes de cada coleção objetivando compreender a organização do LD e o seu trabalho com os textos de gêneros da mídia. Essas leituras permitiram-nos conhecer bem a estrutura do livro didático atual indicando-nos uma forte relação entre esse LD e as propostas de ensino de Português apresentadas pelo MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei de Diretrizes e Bases. Essa constatação fez com que buscássemos a história do LD no Brasil para compreender um pouco mais a relação entre o LD e as políticas públicas. No próximo capítulo, apresentaremos um pequeno resumo dessa história.

Em seguida, procuramos verificar precisamente quais os gêneros da mídia impressa que apareciam nos LDs e para quais atividades estes eram utilizados, anotando os dados em tabelas que serão apresentadas no decorrer de nossa análise.

Partindo dos dados destas tabelas, verificamos inicialmente quais foram os gêneros da mídia que o LD trabalhou. Nessa etapa, também pudemos ver e descrever o modo como esses gêneros foram apresentados no LD. Para trabalhar essa forma de tratamento dos gêneros, fizemos, em primeiro lugar, a análise dos mecanismos de retextualização dos gêneros utilizados nas diversas coleções; em segundo, a análise dos parâmetros da situação de produção incorporados nas atividades propostas no LD, seja pela manutenção ou transformação explícita, ou não, desses parâmetros; e, em terceiro lugar, a análise da simplificação dos gêneros efetuada pelo LD, segundo sua adequação a teorias lingüísticas e aos objetivos didáticos. Essas análises serão apresentadas no capítulo 4.

Os dados das tabelas também nos permitiram constatar que há gêneros, como a notícia e a reportagem, bastante explorados nos LD. Mas, como poderemos ver no capítulo 5, as atividades – sejam de leitura, de estudo de tópicos gramaticais ou de produção de textos – realizadas com tais gêneros apresentam vários problemas, quando consideramos as características específicas dos gêneros trabalhados, no caso, notícia e reportagem, que foram analisadas utilizando tanto descrições de teóricos das ciências da linguagem como de praticantes dos gêneros – jornalistas e especialistas em jornalismo.

Os problemas relativos à conceituação dos gêneros envolvidos e às estratégias didáticas tradicionais da estrutura do trabalho em Língua Portuguesa – leitura, compreensão e interpretação; estudo dos tópicos gramaticais; e produção de textos – que não sofreram mudanças nestas novas abordagens foram analisados no capítulo 5.

Nos próximos capítulos, assim, nós apresentaremos os resultados de nossa análise.

Capítulo 3

O livro didático no Brasil e os livros analisados

O livro didático atual pertence a um momento histórico do LD no Brasil bem específico, uma vez que só agora a qualidade do LD está afetando as suas chances de venda para o governo ou para o público em geral. Essa situação decorre da criação do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático – PNLD – pelo MEC e também da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Assim, para compreendermos melhor o LD atual, nós apresentaremos neste capítulo uma história do LD no Brasil e, a seguir, exporemos o atual processo de avaliação dos LDs.

3.1 A relação entre o LD e o governo brasileiro

A história do LD no Brasil está bastante ligada a políticas públicas. Essa relação entre o LD e o governo no Brasil pode ser dividida em 3 momentos: o primeiro, (1500-1930), em que não se encontravam políticas claras sobre o livro didático e em que se usavam os livros importados; o segundo momento (1930-1985), no qual o governo assume diretamente as políticas sobre o livro didático, encarregando-se da compra e distribuição dos livros, visando a um controle mais ideológico que pedagógico; e um terceiro momento (1985 em diante) iniciado com a criação do PNLD em 1985, em que o governo continua no controle das políticas, as quais passam a ter uma preocupação pedagógica bem explícita, mas o professor passa também a interferir no processo, selecionando os livros didáticos que serão comprados.

Para falar do primeiro momento do LD, é necessário retomar os documentos e obras literárias que datam de pouco depois da chegada da família real no início do século XIX, segundo Lajolo & Zilberman (1998), uma vez que nestes já encontramos vestígios sobre as preocupações com o LD.

De acordo ainda com Lajolo & Zilberman (1998), inicialmente, os livros didáticos eram destinados ao ensino superior e, quando não eram importados, constituíam traduções de manuais estrangeiros. Com a abertura de escolas secundárias e depois primárias, continuou a prática de importar livros didáticos principalmente de Portugal. Mas escritores brasileiros revoltavam-se com tal prática, alegando a inadequação de tais livros. Alguns desses escritores, além das reclamações, propuseram-se a escrever livros adequados ao nosso país. E, assim, começamos a ter os primeiros livros didáticos nacionais em meados do século XIX.

Contudo, apesar de esses livros didáticos serem usados em escolas tanto particulares quanto do governo, não existe uma política pública relacionada a sua produção ou distribuição até a década de 1930, quando se inicia o processo de democratização do ensino, e inicia-se também o segundo momento do LD no Brasil.

Em 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) durante o Estado Novo, segundo Freitag et alii (1987), iniciou-se uma política visando à divulgação e ao controle do LD no Brasil. A seguir, em 1938, foi instituída, pelo Ministério da Educação, a Comissão Nacional do Livro didático (CNLD), a qual estabelecia condições para produção, importação e utilização do livro didático. Segundo Freitag et alii(1987), o controle que se fazia dos livros tinha um caráter mais ideológico que pedagógico.

Na década de 60, o acordo entre o MEC / USAID – Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional –, durante o regime militar, criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), a qual ficaria responsável pela distribuição de livros didáticos gratuitamente para as escolas durante 3 anos, enquanto os técnicos da USAID cuidavam da seleção e produção dos LDs. Embora os técnicos do MEC apresentassem a iniciativa da USAID como um ajuda para a educação brasileira, os críticos da educação (Freitag et alii, 1987) a viam como uma forma de controle ideológico do mercado do LD brasileiro.

Em 1971, o INL passou a desenvolver o Programa de Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), uma vez que se encerrava o acordo com o USAID. A partir de 1976, a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), passou a cuidar dos programas do LD, definindo as diretrizes para a produção de material didático e cuidando de sua distribuição.

Até esse momento, a qualidade do LD não constituía empecilhos para sua compra, uma vez que nem havia uma comissão ou grupo governamental que os avaliasse. E, assim, várias editoras conseguiram crescer vertiginosamente vendendo para o MEC. Mesmo havendo várias críticas de especialistas feitas a essas compras denunciando a falta de qualidade e a perenidade dos LDs, que não eram reutilizáveis, a situação das editoras era bastante cômoda: podia-se produzir e vender o mesmo livro criticado por anos e anos.

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que incorporou os programas do LD. E em 1984 foi constituído um Comitê de Consultores para a área Didática-Pedagógica, composto por cientistas e políticos de várias áreas. Embora esse Comitê tenha sido dissolvido em 1985 pelo novo presidente da FAE, algumas de suas sugestões foram incorporadas, entre elas, a participação de professores na seleção do LD.

Em 1985, inicia-se o terceiro momento do LD com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo Ministério da Educação (MEC). Esse programa tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para alunos das escolas públicas do ensino fundamental e é realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC.

O PNLD tem as seguintes características: adoção de livros reutilizáveis (exceto para a primeira série), escolha dos livros pelo conjunto de professores, distribuição gratuita às escolas e aquisição com recursos do Governo Federal.

Ainda que continuasse gastando muito dinheiro na compra dos livros – segundo Batista (2001), em 1996, por exemplo, o governo comprou cerca de 80 milhões de LDs –, não havia por parte do governo uma política de avaliação da qualidade dos LD

comprados. Contudo, desde a década de 60 já havia publicações assinalando os vários problemas dos LD brasileiros segundo Freitag (1987).

De acordo com Batista (2001), durante a década de 90, o governo começou a discutir a qualidade do LD. Inicialmente, com o *Plano Decenal de Educação para Todos* que tinha entre suas metas a capacitação do professor para a seleção do LD. Em seguida, em 1993, o governo formou uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos LDs mais solicitados pelos professores, e para estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas compras.

Em 1995, os resultados obtidos pela comissão de especialistas tiveram grande repercussão quando o governo instituiu a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD. Para fazer essa avaliação, o ministério formou comissões por área de conhecimento, compostas por professores com experiência nos três níveis de ensino. Essas comissões tinham como objetivos: elaborar os critérios de avaliação; apresentá-los e discuti-los com autores e editores, e desenvolver a avaliação dos LDs.

Primeiramente, determinou-se, em todas as comissões, que só poderiam ser avaliados os livros não consumíveis (exceto os de 1ª série) que não se destinassem a mais de uma disciplina ou série e que não exigissem a compra de outros volumes ou satélites como cadernos de atividades ou mapas.

Como critérios comuns para todas as disciplinas estabeleceu-se “a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e para a atualização do docente.” (Batista, 2001, p.13).

Como critérios eliminatórios, definiu-se, que os livros “não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais.” (Batista, 2001, p.13).

Os livros analisados foram classificados em 4 grandes categorias:

- **“Excluídos** – categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
- **Não-recomendados** – categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- **Recomendados com ressalvas** – categoria composta por aqueles livros que possuísem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia;
- **Recomendados** – categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área.” (Batista, 2001, p.14)

Os resultados dessa avaliação foram apresentados a toda a sociedade por meio de encaminhamento às editoras de laudos técnicos, amplos debates na mídia e pela criação de um Guia de Livros Didáticos, constando os LDs recomendados (com ou sem ressalvas).

Em 1997, houve novamente avaliação para o PNLD / 98. Nesta avaliação, acrescentou-se mais uma categoria de classificação para os LDs: **recomendados com distinção** para as coleções que apresentassem propostas pedagógicas elogiáveis.

Inicialmente, nos PNLD / 97 e PNLD /98, só foram avaliadas as coleções de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Em 1999, iniciou-se a avaliação das coleções de 5ª a 8ª série. Nesta avaliação, eliminou-se a categoria de **não-recomendado** e acrescentou-se, como critério para exclusão, a incorreção e incoerência metodológicas.

Segundo Batista (2001), apesar de inicialmente as editoras reclamarem dos processos de avaliação e questionarem os critérios empregados, elas acabaram aderindo fortemente ao programa de avaliação apresentando a cada ano um número maior de títulos para serem avaliados. Essa reação pode ser explicada pela repercussão que a

avaliação dos LD obteve na mídia e pela conseqüente interferência que esta pode ter causado na escolha dos professores. A cada ano, segundo Batista (2001), os LDs melhor qualificados na avaliação são os mais solicitados pelos professores.

Não é de se estranhar, dessa forma, a preocupação dos LDs em se adequar aos critérios de avaliação do PNLD. Há coleções como ALP – Análise, Linguagem e Pensamento(1994) que imprimiram em suas capas o resultado da avaliação que receberam em 1999, uma vez que esta serve como propaganda da qualidade do LD.

3.1.2 Os critérios de avaliação no PNLD/99 e os PCNs

A avaliação dos LDs no PNLD/99 teve uma parte comum para todas as disciplinas em que se observaram, na análise das coleções, critérios eliminatórios e classificatórios⁵.

Como critérios eliminatórios, aparecem:

- a. correção dos conceitos e informações básicas (incluído somente no PNLD/99): considerando as conquistas científicas da área, o LD deve manipular corretamente os conceitos e informações fundamentais da disciplina para a qual se destina
- b. correção e pertinência metodológicas: o LD deve ter uma concepção clara a respeito de ensino e aprendizagem, visando ao desenvolvimento de várias competências cognitivas – como compreensão, a memorização, a análise e o planejamento –, e deve também ser coerente com esta concepção no decorrer do trabalho.
- c. contribuição para a construção da cidadania: o LD não deve veicular preconceitos ou fazer doutrinação religiosa.

Como critérios classificatórios, temos:

⁵ O quadro completo com esses critérios encontra-se no anexo 1.

- a) aspectos visuais: o LD deve apresentar texto e ilustrações de forma organizada para garantir maior legibilidade e compreensão do conteúdo das páginas.
- b) livro do professor ou orientação ao professor: o LD deve apresentar um livro do professor no qual exponha os seus pressupostos teóricos e faça orientações ao professor inclusive sobre o processo de avaliação da aprendizagem.

Em relação às coleções de LDs de Português, foram acrescentados critérios classificatórios relativos à natureza do material didático. O primeiro desses critérios trata da apresentação dos textos e enfatiza a necessidade de o LD apresentar textos de gêneros textuais os mais diversos e variados possíveis, preferencialmente textos originais, autênticos e integrais.

O segundo grupo de critérios está relacionado à forma de tratamento dos textos dos vários gêneros nas atividades de leitura, de produção de textos e de conhecimento lingüístico.

Sobre as atividades de leitura, coloca-se que os exercícios de exploração do texto devem colaborar para a reconstrução do sentido do texto pelo aluno, e não se restringir à localização de informações. Recomenda-se ainda que estas atividades devem ser subsidiadas por conceitos lingüísticos que explorem as propriedades discursivas e textuais.

A produção de textos deve considerar os usos sociais da escrita e estar vinculada, sempre que possível, a situações efetivas de produção de interlocução. Assim, essas atividades devem se envolver com as características dos gêneros textuais e não se restringir à exploração temática.

As atividades sobre o conhecimento lingüístico, que subsidiarão as atividades de leitura e produção, devem estar relacionadas à exploração da estrutura, ao funcionamento e aos mecanismos que caracterizam os textos dos diferentes gêneros textuais.

Esses critérios relativos aos materiais textuais refletem bem a proposta de ensino de Língua Portuguesa apresentada nos PCNs de Português para o 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental.

Os PCNs são uma sugestão do governo para que as diversas disciplinas estejam adequadas às novas Diretrizes Curriculares. Nos PCNs de Português, encontramos a preocupação em romper com um ensino que não conseguia tornar o aluno um cidadão e que, assim, também não respondia aos interesses da sociedade atual.

A nova perspectiva, fundamentada pelos estudos sobre o letramento, sustenta a visão de que o domínio da linguagem é uma condição para se atingir a plena participação social, uma vez que é por meio da linguagem que os homens interagem entre si em uma conversa, uma palestra, um jornal, etc, ou seja, é por meio da linguagem que os homens participam das práticas sociais. Nessa interação entre os homens, assume lugar especial o gênero de texto, porque, em qualquer situação de comunicação, os falantes produzem um texto que é pertencente a um determinado gênero. Logo, para participar de uma comunidade é necessário conhecer os gêneros nela produzidos e saber as situações comunicativas em que podem ser usados.

Assim, dada a importância do gênero na integração social, os PCNs o colocam como centro do ensino de Português; enfatizando ainda a importância de se trabalhar com uma diversidade de gêneros, orais e escritos, para que o aluno conheça e saiba atuar em diferentes situações comunicativas.

Ressaltando o fato de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais, os PCNs recomendam ainda que o trabalho com Português deve ter como eixos articuladores o uso da língua oral e escrita em práticas de compreensão e produção de textos e a reflexão sobre a língua e a linguagem em práticas de análise lingüística.

Apesar de, em alguns momentos, o vocabulário ser diferente, os conteúdos indicados pelos PCNs para o trabalho com o uso e a reflexão são os mesmos já mencionados para o trabalho com gêneros por Bronckart, Schneuwly e Dolz no capítulo anterior de nossa dissertação.

Os conteúdos das práticas relacionadas ao uso dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução referindo-se a:

- 1) Historicidade da linguagem e da língua
- 2) Constituição do contexto de produção: representações de mundo e interações sociais:
 - Sujeito enunciador;
 - Interlocutor;
 - Finalidade da interação;
 - Lugar e momento da produção
- 3) Implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.
- 4) Implicações do contexto de produção no processo de significação:
 - Representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos;
 - Articulação entre texto e contexto no processo de compreensão;
 - Relações intertextuais.

Os conteúdos relacionados ao eixo reflexão são aqueles que funcionam como recursos lingüísticos para a compreensão e produção de discursos:

- 1) Variação lingüística: modalidades, variedades, registros
- 2) Organização estrutural dos enunciados
- 3) Léxico e significação
- 4) Modos de organização dos discursos: gêneros e seqüências textuais

Para os 3º (5ª e 6ª séries) e 4º ciclos (7ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental, os PCNs recomendam que os conteúdos acima sejam trabalhados partindo de gêneros literários, de imprensa, de divulgação científica e da publicidade. As atividades devem estar organizadas em projetos ou seqüências didáticas (Schneuwly & Dolz, 1997), sobre as quais já falamos no capítulo 1.

No próximo capítulo, nós apresentaremos a relação das coleções analisadas com os gêneros da mídia impressa.

Capítulo 4

O LD atual e a forma de apresentação dos gêneros da mídia impressa

Neste capítulo, faremos a exposição de parte dos resultados da análise das 7 coleções de LD escolhidas. Começaremos expondo a estrutura do LD atual, seguindo com a apresentação da relação do LD com os gêneros, e finalizaremos com a discussão sobre a forma como estes foram abordados.

4.1 A estrutura do livro didático atual

O LD atual segue um modelo surgido na década de 60 (Bezerra, 2001) apresentando, com poucas variações, as seguintes seções:

- Leitura, compreensão e interpretação de texto: na qual há sempre um texto indicado como principal, iniciando a unidade. Sobre este texto, fazem-se várias questões e seu tema e/ou sua forma são retomados em outros momentos da unidade.
- Estudo do vocabulário: através da qual procura-se, em algumas coleções, ensinar a usar o dicionário ou a inferir o significado de uma palavra em diferentes frases, às vezes retiradas do texto e outras “inventadas” pelo autor.
- Estudo de tópicos gramaticais: nesta seção, ocorre a exposição da Gramática Tradicional visando ao estudo de sua nomenclatura e, em algumas coleções, encontramos o estudo de Gramática Textual. Atualmente, procura-se substituir as antigas frases exemplares por trechos de textos de variados gêneros.

- **Produção de textos:** nesta seção, retoma-se o tema, ou tipo textual ou o gênero do texto apresentado como principal no início da unidade como suporte para a atividade de produção do aluno. Aqui também se apresentam, em alguns momentos, novos textos para a leitura.

Atualmente há também alguns livros que, além das seções acima, apresentam uma seção sobre a língua falada; uma seção com brincadeiras ou uma de leitura para curtidão.

Notamos, assim, que os textos aparecem no livro didático atual nas seguintes posições:

a) iniciando a unidade, constituindo-se no **texto principal** desta.

b) no meio da unidade, ora auxiliando alguma discussão sobre o tema do texto principal, ora servindo de exemplo para os tópicos gramaticais ou de estímulo para criação das produções dos alunos, constituindo-se, assim, em um **texto secundário**⁶ em relação ao principal.

Nas coleções de LD analisadas, encontramos exatamente essa mesma estrutura em 5 das 7 coleções analisadas: PLE, PAT, POP, PA e LN. Nestas, os LD são organizados em unidades assim distribuídas em cada volume:

Tabela 1 – As unidades no LD

LD ⇒	PLE	PAT	POP	PA	LN
Unidades⇒	12	14/15*	12	10	15

*Nesta coleção, os volumes 5 e 8 apresentam 14 Unidades; e os volumes 6 e 7, têm 15.

Cada unidade é iniciada por um texto principal, o qual é usado para atividades de leitura, compreensão e interpretação. A seguir, aparecem vários outros textos secundários que retomam o mesmo tema do texto principal e servem de suporte para as seções de estudo dos tópicos gramaticais, produção de textos, leituras complementares e atividades com linguagem oral por meio de debates, discussões ou bate-papos.

⁶ Denominarei como texto secundário qualquer texto que não esteja na posição de texto principal da unidade, ou seja, iniciando a unidade. De maneira geral, estes textos secundários são tratados da mesma forma: quase sempre sem títulos, muitas vezes constituindo apenas trechos de 1 ou 2 parágrafos.

Nas duas outras coleções, ALP e P, as unidades temáticas são em número bem menor: 3 em cada volume de ALP; 8 nos volumes 5 e 6 do P e 7 nos volumes 7 e 8 dessa mesma coleção. Cada uma dessas unidades apresenta vários textos sobre um mesmo tema, mas pertencentes a gêneros diferentes. Esses textos não são separados como os das outras coleções em um texto principal na unidade e vários outros secundários. Em ALP e P, quase todos os textos de cada unidade recebem o mesmo tratamento, não sendo possível assim separá-los em principal e secundário.

Embora haja essas variações em relação à estrutura das unidades e ao tratamento dos textos, os tipos de atividades propostas nas 7 coleções analisadas são sempre as tradicionais do LD: leitura, questões de compreensão e interpretação, análise gramatical e produção de textos. A diferença nessas atividades reside na denominação que cada autor deu para as seções no interior das unidades e no tratamento dado aos gêneros na sua apresentação e nas atividades apresentadas.

Acompanhando o LD do professor, há o Manual do Professor no qual o LD é apresentado por seus autores. Nos manuais das 7 coleções analisadas, encontramos a apresentação da estrutura da unidade do LD, os objetivos de cada seção, além das respostas aos exercícios feitos.

Somente três coleções, ALP, P e PAT, expuseram as concepções teóricas que sustentaram a abordagem feita no LD. As demais fizeram comentários mais genéricos sobre o ensino de Português ressaltando a importância da leitura, das atividades gramaticais e produção de textos na introdução dos seus manuais. Esta seção sobre os pressupostos teóricos constituía um dos critérios de avaliação do Manual do Professor pelo MEC.

Exceto P, todas as outras coleções explicitaram em seus manuais como foi realizada a seleção dos textos. Em LN, PA, POP, PLE, encontramos os mesmos dois critérios na seleção dos textos: a diversidade textual ou de gêneros e a adequação do tema à faixa etária do aluno:

- LN: temas transversais, **o interesse à faixa etária do aluno, a diversidade de gêneros**⁷, o ponto de vista de cada autor ao desenvolver o tema, a relação com a imagem de abertura, a intertextualidade com os demais textos de todo volume e da coleção.
- PA: **temas adequados às faixas etárias dos alunos, diversidade de linguagens e de gêneros.**
- POP: **diversidade de textos, adequação à faixa etária dos alunos,** complexidade crescente no decorrer das séries.
- PLE: **diversidade de textos** em que predominam várias funções da linguagem, textos de diferentes estilos e de variados tipos textuais (narrativos, narrativos, descritivos, informativos, dissertativos, poemas narrativos), linguagem e **temática adequada à faixa etária do aluno.**

Em PAT, o critério igual aos das outras coleções foi a adequação ao aluno:

- PAT: **temas de interesse do aluno**, forma representativa da modalidade escrita atual, tamanho adequado para leitura em uma aula, grau de dificuldade em relação ao tema e forma adequado ao nível do aluno.

E em ALP, o critério partilhado foi a diversidade textual:

- ALP: **diversidade textual** (textos práticos como bilhetes ou cardápios; informativos como os de jornais; literários como poema ou contos; extraverbais como pinturas ou esculturas).

⁷ Os grifos são meus para destacar o que há de semelhante em todos os manuais.

Nota-se, assim, que a colocação dos PCNs a respeito da necessidade de uma diversidade textual está sendo contemplada, uma vez que, como vimos acima, a maioria das coleções analisadas usam a diversidade como um critério de seleção dos textos. Contudo, notamos também que a preocupação com o tema, tendência já tradicional do LD, ainda é forte, já que também a maioria das coleções o usam como critério.

4.2 Os gêneros e o LD

No LD atual, ainda encontramos os gêneros literários como predominantes, todavia já notamos que os gêneros da mídia impressa⁸ também já têm o seu destaque aparecendo muitas vezes como o texto principal da unidade. Vejamos:

⁸ Em relação aos gêneros da mídia falada, somente um LD apresentou em uma seção de uma unidade suplementar algumas poucas atividades envolvendo gêneros do rádio e da tv. Essas atividades sempre partiram de uma comparação entre gêneros da mídia impressa e os do rádio e tv. Como nosso objetivo é verificar o trabalho com a leitura, não exploraremos os gêneros dessa mídia.

Tabela 2 – Porcentagem de textos pertencentes aos vários gêneros nas coleções

Livros/ Gêneros	PLE (46 textos principais)	PAT (59 textos principais)	ALP (197 textos*)	POP (100 textos principais)	PA (80 textos principais)	LN (60 textos principais)	P (183 textos*)
Literários	46 (100%)	58 (98,30%)	94 (47,7%)	72 (72%)	61 (76,25%)	48 (80%)	39 (21,3%)
Da Mídia Impressa	(0%)	1 (1,69%)	11 (5,58%)	6 (6%)	6 (7,5%)	5 (8,33%)	108 (59%)
Científicos			30 (15,2%)	3 (3%)	8 (10%)	4 (6,66%)	28 (15,3%)
Publicitários			5 (2,53%)	1 (1%)		3 (5%)	3 (1,63%)
Outros**			57 (28,93%)	18 (18%)	5 (6,25%)		5 (2,73%)

*ALP e P não fazem distinção em texto principal e secundário.

Em **outros incluímos: capa de livro, certidão de casamento, trechos de lei, tabuleta explicativa de quadro ou escultura de museu, pinturas, fotos, esculturas, etc.

De maneira geral, no interior das unidades do livro didático, sempre iniciadas por um texto principal, aparecem outros textos para auxiliar na discussão do assunto do texto principal, no estudo gramatical ou na produção de textos; são estes **os textos secundários** já referidos anteriormente, entre os quais também aparecem gêneros da mídia impressa.

Considerando os textos principais e os secundários, encontramos os seguintes gêneros da imprensa sendo trabalhados nos livros didáticos: reportagem, notícia, nota, artigo, manchete, anúncio classificado, entrevista, sinopse de filmes, foto/legenda, tabela, capa de revista, editorial. Todavia, há, dentre estes, vários que aparecem entre uma e no máximo, 4 vezes, tais como editoriais, sinopses de filme, capas de revista. A tabela abaixo nos mostra a relação entre a ocorrência de textos pertencentes aos gêneros da imprensa e a quantidade de coleções de LD que os apresentaram. É interessante notar que, mesmo a coleção PLE, que não apresentou nenhum exemplar de gênero da imprensa entre os seus textos principais, usou como texto secundário a notícia, único gênero que apareceu em todas as coleções.

Tabela 3 - Números de ocorrências dos diferentes tipos de gêneros da imprensa nas coleções

Gêneros ↓	Total de LD (coleções) que trabalharam com este gênero
Notícia	7 (todas)
Reportagem	6
Nota	4
Classificado	4
Artigo	4
Foto / legenda	3
Manchete*	3
Entrevista	3
Charge	3
Tabela**	2
Capas	2
Sinopses	2
Editorial	2
Carta de leitor	1

*Manchete ou títulos de notícias

**Tabelas, gráficos ou quadros explicativos

Apesar de as notícias terem sido o único gênero trabalhado por todas as 7 coleções analisadas, notamos que as reportagens aparecem bastante no interior dos LD, seja como texto principal ou secundário: 148 exemplares é o número de reportagens apresentadas em 6 das 7 coleções em análise.

Tabela 4 - Ocorrência de exemplares dos gêneros nas coleções

LD ⇒	PLE	PAT	ALP	LN	POP	PA	P	Total
Gêneros ⇓								
Notícia	6	1	2	27	5	1	18	60
Reportagem	8		10	24	22	10	74	148
Notas	7			1	2	1		11
Classificado	1	3		7			1	12
Artigo			1	3		2	3	9
Foto / legenda				13		1	4	18
Manchete	4			7		1		12
Entrevista	2			2	1			5
Charge				1	1	1		3
Tabela	2						8	10
Capa	1			3				4
Sinopses	1			3				4
Editorial				2	1			3
Carta de leitor				3				3

Verificando as duas tabelas acima, podemos constatar que os gêneros que aparecem em mais da metade dos LD analisados - ou seja, em pelo menos 4 das 7 coleções de LD - são as reportagens, notícias, notas, manchetes, anúncios classificados e artigos. Os demais gêneros aparecem em menos coleções e em menor número de exemplares, como a carta de leitor que só aparece uma única vez.

Nota-se também, nesses dados, que existe uma predominância dos gêneros narrativos em detrimento dos argumentativos, como a carta de leitor, o artigo e o editorial. Assim, apesar de o LD já abrir espaço para outros gêneros, a sequência predominante continua sendo a narrativa, a mesma que ocorre nos gêneros literários.

Até aqui foi possível verificar numericamente que gêneros da imprensa aparecem no LD, mas nada falamos ainda do modo como tais gêneros foram abordados. Nas próximas seções, procuraremos mostrar como esses gêneros foram tratados.

Inicialmente, exporemos a forma como os gêneros da mídia são apresentados no LD e, a seguir, abordaremos as atividades desenvolvidas.

4.3 Forma de apresentação dos gêneros da mídia no LD

Os gêneros da mídia não mantêm no LD as mesmas características que encontramos nesses gêneros nas situações de comunicação das quais eles fazem parte. Eles sofrem modificações, das quais trataremos nas próximas seções. Inicialmente, mostraremos como eles são retextualizados, depois como as alterações que os gêneros sofrem no decorrer do tempo não são observadas), e finalizamos tratando dos problemas relativos ao modo como são definidos, caracterizados e nomeados.

4.3.1 A retextualização dos gêneros

A retextualização (Marcuschi, 2001) é a atividade de transformar um texto pertencente a um gênero em um exemplar de outro gênero. Isso ocorre, segundo Marcuschi, em inúmeras situações de nosso cotidiano, quando resgatamos a fala de alguém e a reproduzimos como ocorre, por exemplo, na situação de produção de entrevistas que encontramos em jornais ou revistas: há uma primeira parte oral que é a seguir transformada em texto escrito. A entrevista que lemos nas páginas amarelas da Veja não contém as marcas de oralidade que, com certeza, estavam presentes no momento da entrevista oral. Essa transformação e a reflexão dos processos que ocorrem, segundo Marcuschi (2001), deveriam fazer parte do ensino.

Todavia, não é essa retextualização com o objetivo de ensinar como transformar um texto em outro de gênero diferente do anterior que encontramos no LD.

Embora os classificados, as fotos / legendas, as charges, as tabelas, as capas e a carta de leitor apareçam no LD com o mesmo formato que têm em jornais e revistas, os demais gêneros – notícias, reportagens, notas, manchetes, entrevistas, sinopses de filmes e editoriais – aparecem modificados.

Seja como texto principal seja como secundário, esses gêneros da mídia impressa aparecem retextualizados no LD, ou seja, eles sofrem uma adaptação para se tornarem

textos típicos do LD nas coleções que os utilizam – exceção foi a coleção P que, apesar de não apresentar os textos exatamente como foram publicados em jornais ou revistas, ao menos procurou mantê-los em colunas, respeitando uma de suas características de diagramação.

O processo de retextualização didática dos textos de gêneros da mídia consiste em:

- acrescentar-lhes ilustrações ou explicações;
- cortar-lhes partes e às vezes fazer o acréscimo de outras;
- trocar-lhes o título;
- não apresentá-los em colunas como aparecem em jornais ou revistas;
- e não manter os recursos gráficos empregados em sua publicação original.

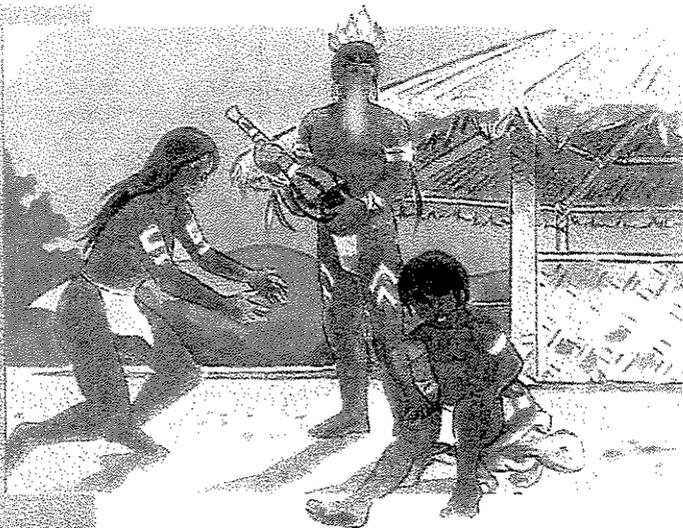
Vejamos uma reportagem que foi usada como texto principal na 4^a das 12 unidades de POP, volume 6, e como esta foi retextualizada:

UKEWÁI — UM MENINO VAI SE TORNAR RAPAZ

(...) Os bororos gostam muito de visitar a aldeia de Ukwái. Lá passa o rio Vermelho, onde nesta época do ano é possível pescar muitos peixes: pintado, pacu, surubim, lambari e bagre. Capivaras, tartarugas, pacas e cutias também podem ser encontradas dentro do rio ou perto dele. Há ainda muitas árvores frutíferas e também palmeiras, de onde as mulheres retiram folhas para trançar. Fazem cestos, cesteiras, peneiras e abanos, que servem para espantar mosquitos, que chegam com o entardecer. As folhas das palmeiras também são utilizadas para cobrir as casas. Na aldeia bororo, as casas são erguidas formando um círculo. No meio há uma grande choupana: é a Casa dos Homens, lugar onde os homens solteiros e casados se reúnem durante o dia para conversar ou fazer pequenos objetos. É um lugar proibido às mulheres e também às crianças, que só entram lá em dia de festa. O pequeno Ukwái logo começará a frequentar a Casa dos Homens. Embora ele não sabia, será nesta festa sobre a qual o chefe está falando que ocorrerá sua iniciação no mundo dos adultos. Como todas as outras crianças bororos, ele passará a viver nesta Casa dos Homens, não mais dormindo na casa de sua mãe.



Os índios bororos, no passado, ocuparam uma grande extensão de terras no Brasil Central. O texto que você vai ler fala de tribos bororas que vivem hoje no vale do rio São Lourenço, em Mato Grosso. Conta a história de um menino índio chamado Ukwái, que — logo, logo — deixará de ser criança.



VOCABULÁRIO

iniciação: processo em que os jovens são iniciados, introduzidos nas técnicas e tradições de uma tribo e, assim, preparados para fazer parte da comunidade adulta.

cerimônias: reuniões solenes, festivas ou religiosas, realizadas de maneira oral, por meio da fala; verbalmente.

apto: capaz.

peripécias: aventuras, atos, incidentes.

Aí ele aprenderá a fabricar arcos, flechas, instrumentos musicais e vestimentas para as cerimônias de seu povo. Aprenderá o significado das histórias com os mais velhos, que também o ensinarão a se aperfeiçoar na caça. Terá que ajudar mais seu pai e seus tios na roça e tomará parte em todas as cerimônias, aprendendo a cantar e a dançar. Os bororós, assim como outros povos indígenas, não possuem escola. Todo o conhecimento é transmitido oralmente, dos mais velhos para os mais novos. E é fazendo as coisas do modo como os velhos ensinam que os novos vão aprendendo. Só depois de aprender tudo isso Ukwái será considerado apto para o casamento. Mas o jovem Ukwái nem desconfia de nada. Empolgado com as peripécias de seu jabuti, ele mal presta atenção no discurso do chefe. E por isso é repreendido por sua mãe. Ela diz que ele tem que se portar como um rapaz, e que amanhã deverá acompanhar os homens adultos no trabalho de limpar o pátio da aldeia. Bem cedinho, quando acordar, diz sua mãe, ele deverá ir se lavar no rio e, em vez de ficar brincando na água, como todos os dias, deverá voltar e ajudar os outros homens e rapazes. As crianças bororós são desde pequenas ensinadas a realizar as tarefas dos adultos. Imitam seus parentes e outras pessoas com mais experiência e participam dos trabalhos e das festas de sua aldeia. É assim que a mãe e o pai de Ukwái esperam que ele vá aprendendo a ser "gente grande".

Luis Donisete Grupioni. Ukwái — um menino vai se tornar rapaz.
In: *Revista Avisa Brasil*. São Paulo, n. 55, 1992, pp. 50-1.

Ao compararmos a reportagem apresentada no livro didático e o original de onde ela foi retirada, notamos primeiramente que o LD só reproduziu uma parte da reportagem, já que a página 30 e início da 31 do original desaparecem na versão do LD. Além de reduzir o tamanho do texto, também substituíram-se as fotos originais por ilustrações e acrescentaram-se boxes explicativos que não havia na reportagem. Vejamos o original extraído da revista *Nova Escola* (março, 1992, nº 55):

ERA UMA VEZ

UKEWÁI

um menino vai se tornar rapaz

História e fotos de Luis Donizete Grupioni

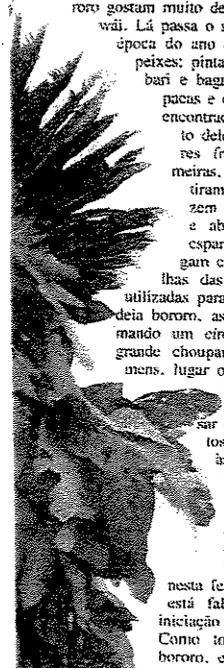
Começa a escurecer numa das aldeias dos índios Bororo, lá no vale do rio São Lourenço, no Mato Grosso. Será noite de lua cheia. O vermelhão do pôr-do-sol vai gradativamente dando lugar a um azul-pálido, anunciando o início da aurora. O menino Ukwai, sua mãe e suas duas irmãs estavam para fora de sua casa esteiras trançadas de palha, onde se sentam. Outras famílias também colocaram esteiras na frente de suas casas e estão a conversar. Alguns homens e rapazes, sentados no centro da aldeia, falam sobre os detalhes da caçada que fizeram juntos. Passaram dois dias na mata procurando um bando de porcos-do-mato. Como o resultado foi bom — mataram quatro porcos grandes —, todos estavam contentes. O jovem Ukwai também estava contente. Mesmo não tendo participado da caçada, tinha ganho de seu tio materno um pequeno jabuti encontrado no mato. Ele recebeu o pequeno jabuti com a promessa de cuidar dele, dando comida e

água todos os dias. Ukwai e suas irmãs estavam encantados com o novo bichinho de estimação. Sua mãe fez um pequeno furo no casco e amarrou um fio de algodão para o jabuti não fugir. Era com o jabuti que Ukwai estava brincando quando o chefe da aldeia começou a discursar. Todas as noites o chefe se punha em pé no centro da aldeia e falava sobre as mais diferentes coisas. Naquela noite enluarada, o assunto de sua fala era a festa que iriam realizar em breve. Vieram chefes e cantadores importantes de outras aldeias para participar da festa. O chefe falava sobre como gostaria de ver sua aldeia bem-arrumada e bonita para impressionar os visitantes. Ele procurava, assim, convencer os bororo a capinarem o grande pátio da aldeia. Era preciso cortar a vegetação rasteira, que, com o início da estação das chuvas, perdia o tom amarelado e começava a crescer. Ele falava de como a aldeia era um espaço que devia estar sempre limpo, assim como as casas. O mato só devia crescer na floresta e



em volta das roças, que existiam atrás das casas ou nas quais se chegava por pequenas trilhas. Um chefe bororo tem que ser um grande orador e conhecer as histórias e tradições de seu povo. Ele não usa a força física para persuadir as pessoas, mas tenta fazer com que elas o obedeçam mostrando-se generoso e procurando levá-las a entrar em acordo sobre as questões. Ele tem que saber falar e captivar a atenção das pessoas da aldeia, que o respeitaram na medida em que ele as convencer.

O seu discurso naquela noite foi ouvido com muita atenção. Afinal, todos estavam ansiosos com a chegada dos seus parentes, que moravam em outras aldeias e que há muito tempo não viam. Os bo-



roro gostam muito de visitar a aldeia de Ukewái. Lá passa o rio Vermelho, onde nesta época do ano é possível pescar muitos peixes: pintado, pacu, surubim, lambari e bagre. Capivaras, tartarugas, pacas e cotias também podem ser encontradas dentro do rio ou perto dele. Há ainda muitas árvores frutíferas e também palmeiras, de onde as mulheres retiram folhas para trançar. Fazem cestos, esteiras, peneiras e abanos, que servem para espantar mosquitos, que chegam com o entardecer. As folhas das palmeiras também são utilizadas para cobrir as casas. Na aldeia bororo, as casas são erguidas formando um círculo. No meio há uma grande choupana: é a Casa dos Homens, lugar onde os homens solteiros e casados se reúnem durante o dia para conversar ou fazer pequenos objetos. É um lugar proibido às mulheres e também às crianças, que só entram lá em dia de festa. O pequeno Ukewái logo começará a frequentar a Casa dos Homens. Embora ele não saiba, será nesta festa sobre a qual o chefe está falando que ocorrerá sua iniciação no mundo dos adultos. Como todas as outras crianças bororo, ele passará a viver nesta



Casa dos Homens, não mais dormindo no caso de sua mãe. Aí ele aprenderá a fabricar arcos, flechas, instrumentos musicais e vestimentas para as cerimônias de seu povo. Aprenderá o significado das histórias com os mais velhos, que também o ensinarão a se aperfeiçoar na caça. Terá que ajudar mais seu pai e seus tios na roça e tomará parte em todas as cerimônias, aprendendo a cantar e a dançar. Os bororo, assim como outros povos indígenas, não possuem escola. Todo o conhecimento é transmitido oralmente, dos mais velhos para os mais novos. E é fazendo as coisas do modo como os velhos ensinam que os novos vão aprendendo. Só depois de aprender tudo isto Ukewái será considerado apto para o casamento. Mas o jovem Ukewái nem desconfia de nada. Empolgado com as peripécias de seu jabuti, ele mal presta atenção no discurso do chefe. É por isto é repreendido por sua mãe. Ela diz que ele tem que se portar como um rapaz, e que amanhã deverá acompanhar os homens adultos no trabalho de limpar o pátio da aldeia. Bem codinho, quando acordar, diz sua mãe, ele deverá ir se lavar no rio e, em vez de ficar brincando na água, como todos os dias, deverá voltar a ajudar os outros homens e rapazes. As crianças bororo são desde pequenas ensinadas a realizar as tarefas dos adultos, limitam seus parentes e outras pessoas com mais experiência e participam dos trabalhos e das festas de sua aldeia. É assim que a mãe e o pai de Ukewái esperam que ele vá aprendendo a ser "gente grande".

Para saber mais sobre os Bororo
Mulheres, Homens e Heróis — Dinâmica e Permanência através do Cotidiano de Vida Bororo, Sylvia Calaby Novais, série Antropologia, n.º 8, FFCLH/USP, São Paulo, 244 págs.
Refeição das Almas — Uma Interpretação Etnológica do Funeral dos Índios Bororo, Renate Brigitte Vierler, Hucitec/Edusp, São Paulo, 221 págs.
Subida Pro Céu. Mito dos Índios Bororo, Cica Fitzpatrick, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 16 págs. Infância.

Schneuwly & Dolz (1997) colocam que qualquer gênero que não pertença ao espaço escolar e que seja introduzido na escola sofrerá forçosamente uma transformação, uma vez que se torna um gênero a ser aprendido, ainda que permaneça um gênero para comunicar. Contudo, os mesmos autores ressaltam o fato de que o trabalho com gênero consiste em “pôr os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que sejam o mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente são”. As modificações feitas na apresentação da reportagem acabam por distorcer o gênero reportagem e transformá-lo em um texto didático distante da verdadeira situação de comunicação propiciada por tal gênero.

A primeira modificação que podemos comentar é a da desformatação do texto original em colunas, as quais são uma das características dos gêneros da mídia impressa. Se o LD se propõe a ensinar os gêneros da mídia, deveria mostrar a forma desses textos e discutir sobre ela. Afinal, há inúmeros gêneros que reconhecemos facilmente por causa de sua forma tais como uma carta, uma bula de remédios, um romance, um contrato, uma reportagem e tal reconhecimento nos ajuda a determinar os nossos objetivos de leitura antes mesmo de começarmos a ler esses gêneros.

As fotos em uma reportagem são também fortes aliadas para corroborar as idéias apresentadas ou para acrescentar dados. As fotos da reportagem original foram substituídas por ilustrações que enfocam o menino Ukewái.

Nas duas ilustrações, contudo, reproduziu-se a perspectiva já lançada pelas fotos da reportagem original em que o mundo dos índios é apresentado como um outro mundo diferente daquele do leitor. Segundo Kress & Leeuwen (1999), quando as figuras de uma imagem podem ser vistas inteiras e são apresentadas em um ângulo oblíquo, a imagem passa a idéia de que as pessoas retratadas são estranhas e não pertencem ao mesmo mundo de quem a vê, diferentemente de quando temos a exposição só de um rosto, mas não do restante do corpo, e que nos olha de frente, dando-nos a sensação de ter encontrado alguém de nosso mundo e com quem podemos manter uma relação de intimidade maior.

Mesmo mantendo o mesmo enfoque, a retirada das fotos provoca uma alteração no gênero, já que normalmente reportagens aparecem com fotos e quando há ilustrações, estas servem para instanciar uma descrição ou explicação retomando ou complementando o tema discutido e não simplesmente para reiterar a informação verbal como ocorre com as duas gravuras do LD que só repetem dados. Esse procedimento ocorre, por exemplo, quando a reportagem diz que o menino brincava com a tartaruga e a ilustração mostra o menino e a tartaruga. Os aspectos descritivos de como era tribo e de como os homens trabalhavam em grupos que foram retratados nas fotos não aparecem nas ilustrações.

Há também dois boxes explicativos acompanhando a reportagem do LD. O primeiro, na página 67, faz uma introdução à leitura da reportagem e recupera informações que os trechos cortados do texto original forneciam. Esse tipo de introdução sobre o tema é bem típico do LD, mas não de uma reportagem em que o lide⁹ costuma deixar claro o tema que será veiculado. No texto original é bem clara a separação entre o título Ukwái, em letras bem maiores, e o lide que o acompanha sugerindo sobre o que o texto vai falar. No LD, essa diferença desaparece; título e lide parecem ser um título só.

O segundo Box, na página 68, apresenta um vocabulário com as palavras que o aluno poderia considerar difíceis. Novamente, encontramos uma diferença com o gênero reportagem já que, quando esta traz um glossário, ele costuma ser temático, apresentando termos que o tema suscita. No LD, só as duas primeiras palavras (“iniciação” e “cerimônia”) são temáticas. Vejamos um exemplo de glossário de reportagem extraído da Folha de São Paulo em uma reportagem sobre a invasão do Funk carioca em São Paulo:

⁹ Segundo Pavani (2002, p. 37), o lide (ou lead) é a “cabeça da notícia”, “o lead (abertura da notícia) concentra o maior número de informações para facilitar uma leitura rápida. Procura-se responder às perguntas básicas: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?”

O GLOSSÁRIO FUNK

Para paulistano entender a febre carioca, por Tigrão (do Bonde do Tigrão)

Pancadão: é a batida do funk, que é “irada”

Popozuda: mulher que tem o bubum grande

Popopê: mulher do bumbum pequeno, tamanhoP

Tchutchuca: mulher bonita, meiga e para “namorar sério”

(...)

Trecho de glossário, Caderno Ilustrada, Folha de São Paulo, 09/02/2001, p.1

Apesar de todas as modificações que vimos acima, na referência bibliográfica do texto não aparece que este foi “adaptado” para o LD. Em ALP, na última unidade do volume 5, também encontramos um texto, uma notícia, cujos sinais de pontuação foram retirados para que o aluno os colocasse, mas não é dito, na referência do texto, que este foi adaptado:

EXTRAPOLAÇÃO

Faça uma codificação para pontuar o texto. Converse com seus colegas e combinem um código para cada sinal de pontuação.

Exemplo:

- * ponto final
- vírgula

Leia o texto abaixo e coloque os sinais correspondentes aos sinais de pontuação que estão faltando. Discuta o resultado e corrija o que for necessário.

MÍSTICOS SE REFUGIAM EM SÃO THOMÉ

No ponto mais alto da montanha no meio do caminho entre São Paulo Rio e Belo Horizonte São Thomé das Letras em Minas Gerais mantém a fama de terra dos místicos e esotéricos iniciada desde sua fundação em 1770 A cidade com suas casinhas de pedra barzinhos e pousadas continua atraindo milhares de pessoas especialmente nos fins de semana e feriados religiosos

E não é sem razão Depois de percorrer os 13 quilômetros da estradinha que separa São Thomé de Três Corações sempre subindo em direção ao morro a gente se pergunta por que tantas pessoas continuam andando centenas de quilômetros e se submetendo aos solavancos de uma estrada de terra batida mais própria para carros de bois O que tem de especial essa cidadezinha cravada nas pedras

A resposta não está soprando com o vento Pode ser sentida em cada esquina ou a partir da visão que se tem da Casa da Pirâmide ou de qualquer outro ponto O que atrai em São Thomé nem são tanto as histórias e lendas uma das quais fala de ligações através de túneis subterrâneos a Machu Picchu cidade sagrada dos incas É a sensação de que se está tão perto da terra como do céu De tal modo que à noite parece ser possível tocar ou se misturar às estrelas

Nas ruazinhas todas de pedra mineira quartzito ou Itacolomi usada para revestimento de casas e pisos as pessoas andam sem pressa Parecem procurar alguma coisa que não sabem bem o que é E nem precisam Estar em São Thomé ver o pôr-do-sol dos pontos mais altos tomar banho nas cachoeiras próximas à cidade como a Eubiose Véu de Noiva e Cachoeira do Flávio é o bastante

Diário do Grande ABC, 11/07/93.

Das 7 coleções analisadas, somente 3 – PLE, PA e LN – explicitaram na referência dos textos quando houve adaptação, mas nenhuma expôs no manual do professor ou livro do aluno que tipo de adaptação foi feita.

Todavia, verificando o original de um desses textos adaptados, uma notícia – apresentada em PA, na 4ª das 10 unidades do volume 8 –, encontramos uma notícia,

que apresentaremos logo a seguir, montada a partir de cortes e acréscimos de duas outras publicadas no jornal Folha de São Paulo em 19/11/1994.

A notícia “Escola impede estudo de aluno com brinco” usada no LD contém 11 parágrafos, mas somente os parágrafos de 1 a 8 pertencem à notícia original; contudo mesmo estes sofreram modificações. Os parágrafos de 9 a 11 são, na verdade, os três primeiros de uma outra notícia que denominaremos “notícia original 2”, que poderá ser vista logo a seguir com a notícia do LD.

O texto do LD contém os parágrafos de 1 a 8 e o parágrafo 11 da notícia original, mas houve supressão dos demais, que estão destacados em negrito; também o lide, que dizia “Menino de 6 anos é barrado por furar orelha; pais acusam colégio de discriminação e vão à justiça”, foi suprimido. Esse lide expõe dois fatos de que a notícia trata: 1) o menino de brinco não poder estudar por causa do brinco e 2) a ação dos pais diante disso.

Essa supressão, além de contribuir para a descaracterização do gênero notícia, acarreta uma alteração no foco da leitura. Ao cortar o lide e acrescentar a introdução típica do LD sobre o tema do texto ressaltando só um dos fatos tratados, o LD faz que com que a atenção do leitor recaia sobre o menino e a escola, enquanto a questão da ação dos pais em relação à escola fica em segundo plano. O mesmo, provavelmente, não ocorreria caso o lide fosse mantido uma vez que ele contribuiria para direcionar a focalização (Koch & Travaglia, 2002) que o leitor faria do texto a fim de torná-lo coerente para ser compreendido.

Além de cortar os parágrafos 9, 10, 12, 13 e 14, que tratavam da reação da família à ação da escola, o texto do LD também fez modificações no interior do texto. Logo no primeiro parágrafo, foi colocada uma crase, inexistente no texto original, depois do verbo assistir adequando-o à norma culta. Contudo, a mídia vem marcadamente usando este verbo como transitivo direto, independentemente do sentido que tenha, como podemos ver em várias notícias, repetindo o que a população também faz. “Consertar” a regência impediu uma bela discussão sobre a mobilidade da língua.

Também nesse primeiro parágrafo do LD, a forma verbal “quer” da notícia original, no segundo parágrafo, foi substituída por “permite”. Há uma diferença

semântica entre os dois verbos. O verbo ‘querer’ denota subjetividade e não implica em uma ação do outro, uma vez que o fato de alguém não querer a realização de uma ação por outro, não necessariamente determinará que tal ação não será feita. O verbo ‘permitir’ implica uma relação de poder, alguém que pode permitir algo, e alguém sem poder, que precisará da permissão de outrem para agir. Ao trocar os dois verbos, o texto do LD acentua o poder da escola sobre o menino e dá um peso maior à questão do brinco, que deixa de ser uma questão de preferência pessoal e passa a ser uma questão que necessita de permissão. É interessante notar que, se, por um lado, o LD acentuou a vilania da escola ao trocar os verbos; por outro, poupou a mesma escola de críticas ao omitir o nome desta, o qual constava no original.

Na notícia original, o segundo parágrafo, que aparece como segundo período no primeiro parágrafo do texto do LD, não se encerra na palavra “brinco”. No original aparece logo em seguida a razão pela qual a escola não quer os brincos: “para evitar modismos”. Esse corte também ajuda a caracterizar negativamente a escola, uma vez que neste momento parece que ela age sem ter uma razão que fundamente a sua posição. Nesse mesmo trecho, a referência ao outro texto feito no original com a frase “leia texto ao lado” também foi suprimida. Como o livro não apresentaria as várias notícias sobre este assunto – por opção, pois poderia apresentar as várias notícias – este corte é compreensível. O mesmo não se pode dizer da troca dos parênteses do original no 2º e no 5º parágrafos, uma vez que em notícias os parênteses são um recurso de pontuação bem recorrente.

Vejamos as duas notícias:

Notícia do LD

Estudo de textos

TEXTO
1

Em 1994, houve em São Paulo um caso bastante noticiado pela imprensa. Um menino de 6 anos foi impedido de assistir às aulas porque estava usando brinco. O texto que você vai ler, agora, noticiava esse fato.

Escola impede estudo de aluno com brinco

Por causa de um brinco na orelha esquerda o menino Bruno Strifezzi Lencioni, 6 anos, foi impedido de assistir à aula anteontem em sua escola, na Cidade Jardim (zona oeste de São Paulo). A escola, que vai do maternal à 8ª série, não permite que meninos usem brinco.

Os pais de Bruno, Adriana e Alexandre Lencioni, vão processar a escola por discriminação, constrangimento ilegal e proibição do direito de ir e vir do aluno.

"Consultamos advogados e educadores e eles foram unânimes em afirmar que a atitude da escola foi totalmente arbitrária", disse Alexandre Lencioni, 31.

Ontem, Lencioni registrou queixa contra a escola no 15º Distrito Policial, no Itaim Bibi (zona oeste).

Bruno colocou o brinco na quarta-feira à tarde. "Um amigo do prédio tinha orelha furada e eu achava legal. Pedi para minha mãe e ela me levou para pôr o brinco."

Na quinta, assim que chegou à escola, Bruno foi chamado pela orientadora, que pediu para que ele tirasse o brinco.

Segundo Adriana Lencioni, 28, a orientadora teria dito a Bruno que ele não poderia assistir às aulas de brinco. "Eu tentei tirar, mas doeu muito. Aí a tia ajudou e tirou para mim", disse Bruno.

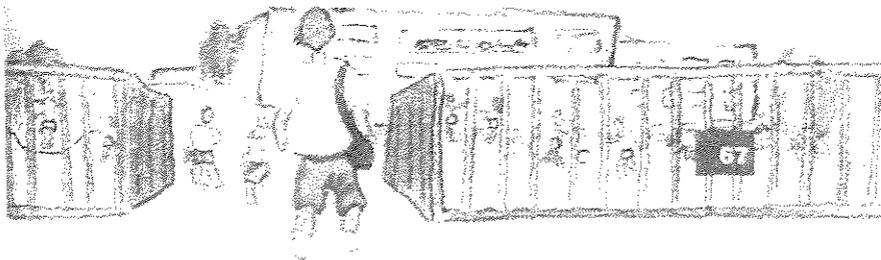
Para Adriana, a atitude da escola foi uma agressão. "Bruno não poderia tirar o brinco por pelo menos uma semana para evitar infecções. O dano psicológico e moral que essa escola fez ao meu filho é irreparável."

Segundo o orientador da escola, o uso de brincos por meninos é proibido para evitar modismos.

"Deixamos isso claro na reunião de pais. Ninguém se manifestou contra as normas expostas. Mas quem estiver insatisfeito não precisa continuar aqui", disse.

O orientador afirmou que a escola também desaconselha que meninas usem brincos. "O brinco não faz parte do uniforme e pode machucar. Mas para as meninas não é proibido."

Adaptado de: Daniela Falcão & Carolina Chagas. *Folha de S. Paulo*, Caderno São Paulo, 19/11/1994.



PA, volume 8, p. 67

Notícia original¹⁰

¹⁰ Retirei as notícias do site da Folha na Internet; lá elas não aparecem como foram publicadas no jornal real, ou seja, em colunas.

Menino de 6 anos é "barrado por furar a retha; pais acusam colégio de discriminação e vão à justiça"¹¹

Daniela Falcão

Da Reportagem Local

Por causa de um brinco na orelha esquerda o menino Bruno Strifezzi Lencioni, 6, foi impedido de assistir aula antecem na Escola Morumbi, em Cidade Jardim (zona oeste de São Paulo).

A escola (que vai do maternal à 8ª série) não quer que meninos usem brinco para evitar modismos (leia texto ao lado).

Os pais de Bruno, Adriana e Alexandre Lencioni, vão processar a escola por discriminação, constrangimento ilegal e proibição do direito de ir e vir do aluno.

"Consultamos advogados e educadores e todos foram unânimes em afirmar que atitude da escola foi totalmente arbitrária", disse Alexandre Lencioni, 31.

Ontem, Lencioni registrou queixa contra a escola no 15º DP (Distrito Policial), no Itaim Bibi (zona oeste).

Bruno colocou o brinco na quarta-feira à tarde. "Um amigo do prédio tinha orelha furada e eu achava legal. Pedi para minha mãe e ela me levou para pôr o brinco."

Na quinta, assim que chegou à escola, Bruno foi chamado pela orientadora que pediu para que tirasse o brinco.

Segundo Adriana Lencioni, 28, a orientadora teria dito a Bruno que ele não poderia assistir aulas de brinco. "Eu tentei tirar, mas doeu muito. Aí a tia ajudou e tirou para mim" disse Bruno.

Adriana, que tinha deixado os filhos na escola, foi chamada para uma reunião com a diretoria.

"Eles disseram que eu estava transformando meu filho num maconheiro só por causa do brinco. Essa foi a coisa mais absurda que já ouvi", disse.

Para Adriana, a atitude da escola foi uma agressão. "Bruno não poderia tirar o brinco por pelo menos uma semana para evitar infecções. O dano psicológico e moral que essa escola fez ao meu filho é irreparável."

Ontem, tanto Bruno quanto o irmão mais novo, Caio, 4, se recusaram a ir à escola. "Não quero mais voltar lá porque não vou tirar meu brinco", disse Bruno.

"Só a caçula, que tem dois anos e ainda não entende o que aconteceu foi à escola. Mas na segunda, vou matriculá-los em outro lugar", disse Adriana.

Os três filhos do casal Lencioni estudam na Escola Morumbi há um ano e meio. "Gostava da escola, mas sempre senti que faltava diálogo", afirmou.

(Caderno Cotidiano, Folha de São Paulo, 19/11/1994, pp 3-4)

¹¹ Os trechos em negrito são os que foram modificados ou suprimidos na versão do LD

Os parágrafos finais do texto do LD são os parágrafos iniciais da notícia original 2. Mas também nesse caso, houve modificação na versão do LD. Assim como o nome da escola, o nome do orientador foi suprimido. Em uma notícia ou reportagem, é comum aparecer o nome completo das pessoas envolvidas, como vemos acontecer com o nome do aluno Lucas e os dos seus pais. Sendo assim, cortar o nome do entrevistado é também descaracterizar o gênero notícia, uma vez que quando a pessoa entrevistada não quer divulgar o seu nome, no texto da notícia é dito que esta preferiu não ser identificada, o que não ocorreu neste caso. Esse corte também descaracteriza uma das formas de coesão referencial da notícia, que é a repetição de parte do nome das pessoas envolvidas como vemos com as ocorrências de “Alexandre Lencioni” no terceiro parágrafo da versão do LD e “Lencioni” no parágrafo seguinte do mesmo texto, ou com “Adriana Lencioni” (parágrafo 7 da versão do LD) e “Adriana” (parágrafo 8 da versão do LD). Em notícias, emprega-se pouco a elipse e menos ainda a repetição de lexema idêntico ao anterior para fazer a coesão referencial, como ocorre na versão do LD nos parágrafos 9 e 11 em que o sintagma nominal “o orientador” é usado sucessivamente.

Vejamos a notícia original 2¹²:

Colégio quer evitar modismos

Da Reportagem Local

Segundo **Aloisio Xavier Ferreira**, orientador da Escola Morumbi, o uso de brincos por meninos é proibido para evitar modismos.

"Deixamos isso claro na reunião de pais. Ninguém se manifestou contra as normas expostas. Mas quem estiver insatisfeito, não precisa continuar aqui", disse.

Ferreira afirmou que a escola também desaconselha que meninas usem brincos. "O brinco não faz parte do uniforme e pode machucar. Mas para as meninas não é proibido", disse.

Para o advogado criminalista e ex-presidente da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), Marcio Thomaz Bastos, a proibição é absurda.

"É uma manifestação de intolerância com hábitos mutáveis da sociedade, burra, discriminatória e preconceituosa", afirma. "Além de ser inconstitucional. Não existe nada na Constituição que impeça que essa criança use brinco."

O presidente da Associação Intermunicipal de Pais e Alunos, **Mauro Bueno, 40**, concorda com **Thomaz Bastos**.

¹² Os trechos em negrito foram suprimidos ou alterados na versão do LD.

"A escola confundiu a questão educacional com a formação pessoal da criança, que cabe principalmente aos pais", disse. "Os educadores podem até suplementar a tarefa, mas neste caso a escola extrapolou."

Bueno diz que se estivesse na situação dos pais de Bruno faria um escândalo.

"Iria à polícia, à delegacia de ensino. Um brinco não compromete o rendimento nem o comportamento escolar de um aluno e seus colegas, a reação da escola não tem razão de ser."

De acordo com Bueno, a atitude tomada contra Bruno Stritevzi Lencioni prova que a escola está muito mais preocupada com a imposição de regras do que com a educação das crianças.

"Estes educadores não têm idéia da violência que estão provocando contra esta criança", disse.

(Carolina Chagas e Daniela Falcão, Caderno Cotidiano, Folha de São Paulo, 19/11/2002, pp. 3-4)

Resumindo: como podemos notar nesta seção, um primeiro empecilho para o ensino dos gêneros da mídia no LD é a retextualização de seus exemplares, uma vez que esta apaga características do gênero, tornando os textos muito distantes da forma como são vistos e usados nas situações comunicativas reais.

4.3.2 Os gêneros da mídia, seu momento de publicação e o LD

Os jornais funcionam diariamente, as revistas mensal ou semanalmente; assim todos os dias há uma quantidade imensa de textos dos gêneros da mídia que podem ser trabalhados com fins didáticos. Contudo, diferentemente dos textos de gêneros literários que após 100, 200, 600 anos continuam sendo atuais, os gêneros da mídia, por tratarem mais fortemente de acontecimentos do momento presente, envelhecem. O público que lê avidamente o jornal de hoje, não terá esse mesmo interesse pelo jornal do mês passado; o jornal de amanhã será sempre mais interessante.

Vê-se, assim, que o momento de publicação de um gênero da mídia tem importância, mas o LD não tem como atualizar-se diariamente. Dessa forma, a solução encontrada pelas coleções analisadas parece ter sido usar textos da mídia cuja publicação fosse pouco anterior ao do momento da publicação do próprio LD, uma vez que as datas dos textos dos gêneros da mídia nas 7 coleções analisadas antecediam

em 1 ou 2 anos a data de publicação da coleção. Esses textos foram extraídos, em sua maioria, de grandes jornais brasileiros como *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo*, *Jornal da Tarde*, *Notícias Populares* e de revistas como *Veja* e *Isto é*; aparecem também outros jornais e revistas, tais como *O Diário de Minas* e *Nova Escola*, mas em número bastante reduzido.

Houve, no entanto, dois casos diferentes em relação ao momento de publicação do texto e o seu uso no LD. Em POP, no volume 6, na 9ª das 12 unidades, foi usada como texto principal uma notícia muito antiga, de 1962, para exemplificar o que é uma notícia.

Os gêneros sofrem mudanças no decorrer dos tempos, já que mantêm grande relação com o contexto social que os gera e os utiliza. Assim, as notícias também vão se modificando. Segundo Lustosa (1996), é possível falar em 5 fases da codificação do texto da notícia:

“1ª de 1808 a 1827, quando todas as matérias eram comentadas, repletas de opiniões, observações pessoais, além de enaltecer princípios morais e éticos;

2ª de 1827 a 1889, época em que prevaleciam os textos seguindo a cronologia dos acontecimentos relatados, com a redução das opiniões e com maior destaque para o material informativo (...);

3ª de 1889 a 1930, período em que os veículos começam a adotar notícias quase que exclusivamente informativas, tendo como norma a exclusão de qualquer juízo de valor (...);

4ª de 1930 a 1969, fase em que os veículos de comunicação, especialmente os impressos, desenvolvem uma técnica especial de construção do texto informativo, com a criação do lide (...);

5ª de 1969 até os dias atuais, quando passa a prevalecer a cultura do visual, imposta pela TV, que define o padrão estético dos veículos impressos, especialmente jornais e revistas.”

Na fase atual, portanto, os textos escritos são menores, pois precisam dividir espaço com o visual (as fotos, os gráficos, ilustrações, etc). Assim, o texto que em POP aparece classificado como notícia, hoje receberia o título de reportagem dada a sua extensão. Todavia não é feito comentário algum sobre essa diferença.

Como parte das modificações que um gênero segue sofrendo, podem ocorrer alterações em sua linguagem. A notícia, segundo Amaral (1969) e Lustosa (1996), é um gênero em que predomina o vocabulário usual da sociedade escolarizada. Contudo, muda-se a época, muda-se também o vocabulário usual dessa sociedade já que a língua está sempre em movimento.

Dessa forma, ao lermos na notícia do LD as palavras, expressões e frases, “aeródromo”, “título berrante”, “veículos interplanetários”, “Deveriam deixar de mofar do mundo”, “provenham”, “objetos volantes”, “écrans”, “ao largo de”, notamos que sua linguagem não corresponde ao que seria o vocabulário usual de nossa sociedade escolarizada atualmente. O LD fornece um glossário de palavras para facilitar a leitura do aluno, mas não comenta que o vocabulário do texto é típico de outra época.

Não se levanta, nessa apresentação do texto e nem nas atividades que seguem o texto¹³, a hipótese de que o aluno pode ter algum estranhamento em relação à linguagem do texto e mesmo sobre alguns dos fatos noticiados como sobre os “fantasmas de Nansie Shoto” que, pela leitura, pode-se deduzir que seja um lugar, mas que não duvidamos que muitos alunos entendam que seja uma pessoa.

¹³ As atividades se encontram no anexo 2

Você já sabe o que é uma **manchete** de jornal: o título da principal notícia de uma edição, geralmente impressa em letras bem grandes. As vezes, a manchete é seguida por um subtítulo e por um **lide**: abertura de uma notícia ou reportagem que resume para o leitor o texto jornalístico. É no lide que começam a ser respondidas as perguntas a que toda notícia deve responder:

o quê?
quem?
onde?
quando?
como?
por quê?

Encontre as respostas a essas perguntas no texto ao lado: ele foi publicado há quase 40 anos num jornal brasileiro.

C AUSAM VIVA APREENSÃO NOS EUA OS DISCOS VOADORES

*Em estado de alerta permanente todos os aeródromos da costa leste —
Estranho aparecimento de objetos não identificados sobre Washington*

GARANTEM AS AUTORIDADES QUE NADA ESCONDEM AO POVO

1. WASHINGTON, 29 (AFP) — Foi dada ordem de alerta permanente a todos os aeródromos militares da costa leste dos Estados Unidos, em virtude do aparecimento, por várias vezes, de objetos não identificados sobre Washington. Os caças a jato do comando aéreo deverão permanecer prontos para qualquer eventualidade, durante as 24 horas do dia, e alçar vôo logo que os aparelhos de radar assinalarem a presença de algum objeto estranho nas proximidades da capital americana.
2. Enquanto o *Times Herald* publica, na primeira página, com título berrante em oito colunas, a notícia da perseguição infrutífera, por caças ianques, de “estranhos clarões surgidos no céu, sábado último”, os jornais de ontem fazem os mais variados comentários nesse sentido. Alguns falam mesmo em “veículos interplanetários”. O sr. Allan Pyneck, da Universidade de Chicago, não chega a essa conclusão, mas se declara convencido da materialidade da maior parte dos fenômenos assinalados. Outro cientista acha que se trata de engenhos experimentados pelo Exército e pela Marinha americanos, “que deveriam deixar de mofar do mundo”. É curioso, acrescenta ele, que os relatórios sobre os discos voadores provenham, em grande parte, de Washington, ou de centros de experiências atômicas do Novo México.
3. De um modo geral, o ceticismo com que os jornais acolheram, há apenas um mês, as “histórias sobre discos voadores” deu lugar a um interesse do qual não está excluída a apreensão.

Objetos volantes nos céus de Washington

4. WASHINGTON, 29 (AFP) — Os “écrans” de radar da região de Washington assinalaram, nas primeiras horas de hoje, numerosos objetos voadores nos céus desta capital. Entretanto, nenhuma observação visual foi feita desses fenômenos. Um aparelho de transporte, dirigido para um ponto onde havia sido observado um desses objetos, procurou, inutilmente, durante várias horas, sem nada perceber. Nenhum dos aviões de caça a jato, mantidos em estado de alerta, se movimentou.

- 5 Os objetos volantes pareciam deslocar-se, segundo os "écrans" do radar, a uma velocidade variando de 150 a duzentos quilômetros horários. A Aeronáutica adiantou que fará uma comunicação à imprensa sobre os discos voadores.

Interpretações dadas ao fenômeno

- 6 WASHINGTON, 29 (AFP) — A aparição de objetos não identificados no céu desta capital continua sendo objeto de numerosos comentários da parte dos jornais.
- 7 Um oficial superior da Marinha desmentiu que os fenômenos registrados tenham relação com certas experiências secretas efetuadas pelo Comando americano, conforme rumores que circularam persistentemente.
- 8 "Talvez, acrescentou ele, estejamos na presença dos fantasmas de Nansie Shoto."
- 9 O militar referia-se aos fenômenos registrados pelo radar, quando da batalha de Okinawa, em 1945, e mais precisamente ao largo de Nansie Shoto, e que haviam determinado um número considerável de "alertas gerais" e de telefonemas entre todos os postos de comando do Pacífico.
- 10 Os fantasmas de Nansie Shoto, embora se tenham tornado célebres, jamais foram explicados. Atribuem-se os fenômenos a vôos de gaivotas interceptados pelo radar ou, ainda, a interferências magnéticas criadas por um grande número de aparelhos, operando na mesma região. A mesma autoridade exprimiu a opinião de que "o grande uso da televisão, durante as duas convenções políticas de Chicago, é talvez responsável pelos fenômenos assinalados na semana passada na região de Washington".
- 11 Por seu lado, um porta-voz da Aviação americana declarou o seguinte: "Desejaria, inicialmente, garantir, àqueles que ainda duvidam, que nada lhes escondemos. Se o Exército ou a Marinha, ou a Comissão de Energia Atômica, efetuassem experiências que tivessem qualquer relação com os fenômenos assinalados, nós o saberíamos, em vista da coordenação que existe, necessariamente, entre os serviços da defesa e tudo o que se refere à segurança dos Estados Unidos, pela qual somos responsáveis. Ignoramos as causas dos fenômenos assinalados, mas estamos convencidos de que eles não constituem uma ameaça para o nosso país. Não podemos, evidentemente, pretender, de maneira inequívoca, que não se trata de visitantes vindos de outro planeta ou de um país estrangeiro, mas acreditamos que se trata de fenômenos físicos que, no estado atual da ciência, somos incapazes de explicar."

(...)

Folha da Manhã. São Paulo, ano XXVIII, n. 8692, 30 jul. 1962, p. 1.



VOCABULÁRIO

aeródromo: campo de aviação.
eventualidade: acontecimento incerto, acaso.
aíçar: levantar.
infrutífera: sem frutos, inútil.
tanques: norte-americanos.
mofar: zombar, gozar, brincar.
ceticismo: incredulidade.
écrans: telas, quadros em que se projetam imagens.
inequívoca: sem equívocos, sem erros ou enganos.

Além dessas questões mais formais, nota-se ainda que o LD não considerou a mudança de contexto de 1962 para a década de 90, o que também pode criar dificuldades de interpretação do texto pelo aluno, uma vez que o contexto de 1962 era o da Guerra Fria e dos segredos militares norte-americanos ou russos, situação bastante diferente da vivida pelo aluno atualmente.

Como podemos ver, esse texto do LD não corresponde às notícias que encontramos em jornais e revistas. Apresentando exatamente os mesmos problemas acima, encontramos em PA, no volume 8, na 4ª de 10 unidades, como texto secundário uma primeira página de jornal de 1945 para exemplificar o que é a primeira página hoje de um jornal. Mas se compararmos a primeira página de jornal apresentada no LD com algumas primeiras páginas de 1994, mesmo ano de outros textos de jornais e revistas desse mesmo LD, veremos que ocorreram mudanças.

A primeira diz respeito ao fato de que a linguagem verbal perde parte de seu espaço para as fotos e ilustrações e os textos são menores. Uma segunda alteração tem relação com as cores, enquanto em 1945 o preto e branco eram as cores do jornal, a partir da década de 80 já notamos o ingresso das cores nas primeiras páginas, como pudemos constatar verificando o livro *Primeira Página* (2000) que mostra 216 capas do jornal *Folha da Manhã* desde quando este se chamava *Folha da Noite* até o ano de 2000 em que já se chamava *Folha de São Paulo*. Uma outra mudança é a extensão da manchete que era mais longa, com advérbios e com verbos no pretérito perfeito ou mesmo no particípio – “Renderam-se incondicionalmente aos exércitos aliados as forças germânicas de terra, mar e ar” em 1945 – e hoje mais curta, com verbo no presente histórico – “FHC é presidente” ou “Acidente mata Ayrton Senna”.



CADERNO ESPECIAL MOSTRA COMO SERÁ O GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE

FHC É PRESIDENTE



FHC comemora a vitória em uma parada no Rio de Janeiro. À esquerda, o governador do Rio de Janeiro, Cláudio Castro, e o governador do Rio de Janeiro, Cláudio Castro, e o governador do Rio de Janeiro, Cláudio Castro.

Boca-de-urna aponta vitória do tucano no primeiro turno

BRASIL

Quinta de Folha

Esta edição da Folha de São Paulo contém o suplemento "Como será o governo de Fernando Henrique" e o suplemento "Como será o governo de Fernando Henrique".

PREÇOS

Exemplar: R\$ 1,50

Assinatura mensal: R\$ 12,00

Assinatura trimestral: R\$ 35,00

Assinatura anual: R\$ 120,00

Assinatura estrangeira: R\$ 150,00

Assinatura institucional: R\$ 200,00

Assinatura corporativa: R\$ 300,00

Assinatura governamental: R\$ 400,00

Assinatura diplomática: R\$ 500,00

Assinatura internacional: R\$ 600,00

Assinatura global: R\$ 700,00

Assinatura mundial: R\$ 800,00

Assinatura universal: R\$ 900,00

Assinatura absoluta: R\$ 1.000,00

Assinatura definitiva: R\$ 1.100,00

Assinatura eterna: R\$ 1.200,00

Assinatura eterna e universal: R\$ 1.300,00

Assinatura eterna e mundial: R\$ 1.400,00

Assinatura eterna e global: R\$ 1.500,00

Assinatura eterna e absoluta: R\$ 1.600,00

Assinatura eterna e definitiva: R\$ 1.700,00

Assinatura eterna e universal e mundial: R\$ 1.800,00

Assinatura eterna e universal e global: R\$ 1.900,00

Assinatura eterna e universal e absoluta: R\$ 2.000,00

Assinatura eterna e universal e definitiva: R\$ 2.100,00

Assinatura eterna e universal e universal e mundial: R\$ 2.200,00

Assinatura eterna e universal e universal e global e absoluta: R\$ 2.300,00

Assinatura eterna e universal e universal e global e definitiva: R\$ 2.400,00

Assinatura eterna e universal e universal e global e absoluta e mundial: R\$ 2.500,00

Assinatura eterna e universal e universal e global e definitiva e absoluta: R\$ 2.600,00

Assinatura eterna e universal e universal e global e definitiva e absoluta e mundial e universal: R\$ 2.700,00

Assinatura eterna e universal e universal e global e definitiva e absoluta e mundial e universal e absoluta: R\$ 2.800,00

Assinatura eterna e universal e universal e global e definitiva e absoluta e mundial e universal e absoluta e universal: R\$ 2.900,00

Assinatura eterna e universal e universal e global e definitiva e absoluta e mundial e universal e absoluta e universal e absoluta: R\$ 3.000,00



FHC em um momento da vitória. Logo depois, o candidato do PT na segunda rodada da eleição presidencial, Fernando Henrique Cardoso, foi eleito presidente da República.

Fernando Henrique Cardoso, 63, e o atual senador do Rio de Janeiro, o deputado federal Fernando Henrique Cardoso, foram eleitos presidente e vice-presidente da República em 30 de setembro de 1994. Ele venceu o 3º presidente da República e o primeiro socialista a ocupar o cargo. Seu mandato de quatro anos começa em 1º de janeiro.

O presidente eleito nasceu no Rio. E quando foi 41 anos com a socióloga Ruth Cardoso Leite Cardoso. Tem três filhos e quatro netos. Professor universitário, foi eleito da representação pelo governo militar em 1968.

Fernando Henrique estudou o curso clássico no antigo MDR. Foi suplente de Franco Montoro no Senado. Atuou a vida em 1982. Pelo PMDB, correu para Flávio Quartin a primeira candidatura em 1992. No ano seguinte ele foi-se senador por São Paulo. Fundou o PSDB em 1993.

No governo Collor, foi ministro das Relações Exteriores e depois da Fazenda. Em maio foi candidato pelo colégio PSDB-PPB-PTB. Assim nasceu o Plano Real, que reduziu a inflação e garantiu a vitória nas urnas.

O programa de FHC já está sendo discutido no plano. Deixa como prioridades as reformas tributária e da Previdência, o crescimento do Estado e o programa de saúde pública.

As visões de sua política, o mesmo defende "Estado permanente" com o futuro governo e as forças políticas.

Logo depois de sua vitória, o primeiro presidente eleito pelo FHC em "um momento decisivo" da história do Brasil, o primeiro presidente eleito pelo FHC em "um momento decisivo" da história do Brasil.

É a segunda vez que o candidato do PT perde uma eleição presidencial. Em 1990, foi derrotado no segundo turno por Collor, ajudado por corrupção.

O plebiscito não dá votação para presidente, governador, senador e Assembleia Legislativa do município. O plebiscito não dá votação para governador, senador e Assembleia Legislativa do município. O plebiscito não dá votação para governador, senador e Assembleia Legislativa do município.

A eleição começa às 18h. Logo a votação começa às 18h. Logo a votação começa às 18h.

PARA GOVERNADORES

PARA PRESIDENTES

PARA SENADORES

PARA DEPUTADOS

PARA GOVERNADORES

PARA PRESIDENTES

PARA SENADORES

PARA DEPUTADOS

PARA GOVERNADORES

PARA PRESIDENTES

PARA SENADORES

PARA DEPUTADOS



Três fotos de cima para baixo: o piloto Ayrton Senna no cockpit de seu carro de corrida; o piloto Senna no cockpit de seu carro de corrida; o piloto Senna no cockpit de seu carro de corrida.

Acidente mata Ayrton Senna



Ayrton Senna no cockpit de seu carro de corrida. O acidente ocorreu no domingo, 1º de maio, em Imola, Itália.

*** Tricampeonato da Fórmula 1 bateu a quase 300 km/h em Imola**
*** Corpo do piloto deve ser embarcado hoje para o Brasil**

Imola, Itália
 O tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna morreu aos 34 anos após colidir em alta velocidade com o muro de concreto da curva de Tamburello, no domingo, 1º de maio, em Imola, Itália. O piloto brasileiro bateu a quase 300 km/h e morreu instantaneamente. O acidente ocorreu durante a terceira etapa do campeonato de Fórmula 1, em Imola, Itália. Senna, que venceu as temporadas de 1988, 1990 e 1993, estava em sua última volta quando ocorreu o acidente. Ele estava liderando a corrida quando bateu no muro. O acidente ocorreu em uma curva de alta velocidade, conhecida como Tamburello. Senna morreu instantaneamente após o acidente. O corpo do piloto será embarcado para o Brasil hoje.

OMENI FORA BASTÃO

Imola, Itália



Um momento do acidente de Ayrton Senna em Imola, Itália.

Opiniões da Folha

Reacção mundial

Comentários

Exclusivo de São Paulo

Imola, Itália

Virtual eleito, Mandela prega a conciliação

Lula inicia a campanha sem controlar PT

Colômbia vota

Quênia vota

Brasil vota

Usar um exemplar do gênero que não corresponda ao da época atual sem deixar claro o porquê de tal escolha não deveria ocorrer, uma vez que o aluno ficará com uma visão equivocada do que é notícia ou a primeira página, de como esta se estrutura, de que temas

costuma tratar, etc. Os mesmos textos poderiam ser usados em uma atividade comparativa em que se mostrassem este texto e um ou alguns outros atuais, cabendo ao aluno identificar que características os textos mesmo de épocas diferentes têm em comum e quais sofreram alteração. O LD poderia contribuir orientando o professor para que este fosse discutindo com os alunos e levantando hipóteses sobre os porquês das alterações. Tal atividade ajudaria os alunos a perceberem que os gêneros e a língua não são estáticos.

4.3.3 Definições, denominações e caracterizações dos gêneros da mídia

Os PCNs recomendam que os LD trabalhem com os gêneros da imprensa. Contudo, há poucos trabalhos descrevendo-os com finalidades didáticas, o que provavelmente fez com que as coleções tratassem esses gêneros como os literários, procurando defini-los, teoricamente, para só depois partir para atividades. Esse procedimento ocorreu em todas as coleções, pelo menos na apresentação de um dos gêneros da mídia que o LD trabalhava. Vejamos um exemplo em LN, na unidade suplementar sobre o jornal, no final do volume 5, em que há uma definição sobre notícia.

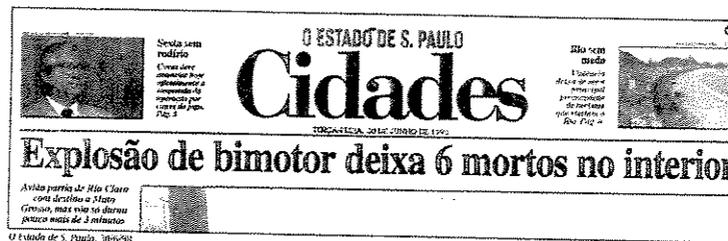
▶ **A notícia (1)**

Notícia é a narrativa de um acontecimento atual.*

Para que um acontecimento se transforme em notícia, é necessário que ele seja interessante e tenha importância para o público. Isso quer dizer que nem tudo o que acontece pode virar notícia.

Vamos imaginar a seguinte situação: um avião pequeno faz uma viagem entre duas cidades brasileiras. A viagem transcorre absolutamente tranqüila, sem qualquer problema. Ora, isso acontece centenas de vezes por dia. Essas viagens não se transformam em notícia.

Agora, se logo no início de uma dessas viagens um avião apresenta qualquer problema e cai, eis um fato que certamente se transformará em notícia.



LN, volume 5, p. 286

Para que haja leitura e compreensão de uma notícia, não é preciso saber a definição do gênero notícia, logo o LD poderia ter explorado os textos e não as definições de gêneros. Além disso, essas definições, como podemos ver, são rápidas e superficiais, detendo-se em poucas das várias características do gênero descrito. Na definição de notícia, ressalta-se o fato de esta ser a narração de um fato atual de interesse público, mas este também é o caso de várias notas ou mesmo de reportagens; logo, tal definição não permite ao aluno diferenciar notícias de alguns outros gêneros da

mídia. Além disso, a prática social de leitura e compreensão de notícia não precisa passar pelo estudo de sua definição

Apesar de as definições serem incompletas, como são curtas e rápidas, são raros os casos de incoerência encontrados. Mas em alguns poucos momentos, a caracterização que se faz do gênero é discutível, como podemos ver em PAT, no volume 5, na 3ª de 14 unidades.

Nessa unidade, encontramos, logo no início, uma análise incorreta sobre os classificados. A autora afirma, de uma maneira um pouco contraditória, que "os sentimentos e emoções do autor do classificado *nunca aparecem; raramente conseguimos percebê-los...*" (p.29) Se eles nunca aparecem, não teriam como ser percebidos em momento algum; o uso do advérbio "raramente" torna o enunciado contraditório. Além disso, lendo os anúncios reais, percebemos facilmente a modalização que é feita por meio dos adjetivos ou advérbios como em um dos anúncios que a autora apresenta para comprovar a sua afirmação que inicia dizendo "Procura-se *desesperadamente*":

O que diz o dicionário:

Classificado. *S. m. Brás.* Anúncio classificado.

Anúncio classificado. Anúncio de pequeno formato, geralmente sem ilustração, divulgado em seções especializadas de jornais e revistas. [Tb. se diz simplesmente *classificado*.]

De que falam os classificados?

Vende-se... Procura-se... Troca-se...
Casa, apartamento, automóvel...
Objetos perdidos...
Empregos oferecidos e procurados...

Os sentimentos e emoções do autor do classificado nunca/aparecem; raramente conseguimos percebê-los, como nos classificados abaixo:

PROCURA-SE DESESPERADAMENTE — Gato siamês, adulto, perdido, na Rua das Azaléias 1, ap. 1201. Informações no endereço ou tel.: 42-5099. Gratifica-se.

(Jornal do Brasil, 12 jan. 1987)

DESAPARECEU — dia 03/01/87, pela manhã, no loteamento Caminho de Búzios, entre Cabo Frio e Búzios, minha gatinha de nome MIMI. Ela é viratata e tem as características tigrada, nas cores cinza c/ marrom. Tem a ponta do rabo preta. A ponta das patas é branca. Traz uma coleira de couro no pescoço. Por favor, quem a encontrar, devolva-a. Gratifico. Contactar Vera. Tel.: 284-0771 (res.) 636-3183 (hor. com.) 531-5099 (recado c/ Jorge).

(Jornal do Brasil, 9 jan. 1987)

Mas sentimentos, emoções, desejos, sonhos também podem ser anunciados em classificados! Em *Classificados poéticos*, como os que você vai ler a seguir.

PAT, volume 6, p.29¹⁴

Além dessa caracterização questionável, uma outra coleção apresentou um problema de classificação do gênero. Em PLE, encontramos muitos textos de gêneros diferentes sendo nomeados como artigos.

¹⁴ Os grifos em preto são meus; os em vermelho faziam parte do LD.

Em PLE, no volume 5, na 4ª das 12 unidades, há um texto secundário utilizado para um exercício gramatical, que o LD chama de artigo, mas que se assemelha mais a uma pequena resenha de filme.

No volume 8, na 8ª de 12 unidades, vemos uma reportagem na seção de Leitura Complementar ser classificada como artigo. Nessa mesma unidade, na seção de estudos gramaticais, encontramos um texto curto, “Os zoológicos na sociedade moderna” também denominado artigo; neste caso, como o LD avisa na referência bibliográfica que o texto foi adaptado, ficamos em dúvida sobre a real classificação do texto: seria um artigo realmente, mas que foi retextualizado, ou seria mais um outro gênero que o LD classificou como artigo?

Ainda que aceitemos o fato de que a classificação dos gêneros da mídia não seja algo simples, é difícil não criticar essa postura do LD ao verificarmos que em outros momentos essa mesma coleção procurou nomear os gêneros da mídia utilizados .



De Ruse/Pyrene

Feios, sujos e malvados

Dê 40 milhões de dólares a um cineasta **americano** e o que ele faz é um filme de efeitos especiais, perseguições de automóvel e monstros construídos com computação gráfica. Entregue os 40 milhões a um **francês**, a maior verba jamais destinada a um filme **européu**, e o que ele mostra é uma superprodução, como *A Rainha Margot*.

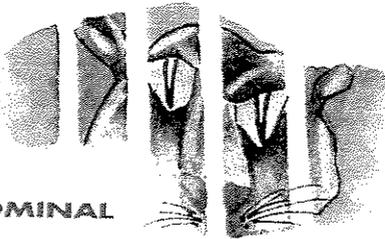
Veja, 12/10/1994.

O título do artigo é composto por três adjetivos — feios, sujos, malvados — que qualificam as personagens violentas da história da Rainha Margot. O texto também traz três adjetivos que indicam nacionalidade: cineastas **da França** trabalham de maneira diferente dos cineastas **da América**, quando recebem uma verba de 40 milhões, quantia muito alta para os filmes europeus. **Francês, americano e europeu** são adjetivos relacionados ao local de onde os cineastas ou os filmes provêm.

Os adjetivos que indicam nacionalidade, lugar de origem de alguém ou de alguma coisa são chamados **adjetivos pátrios**.

Exemplo:

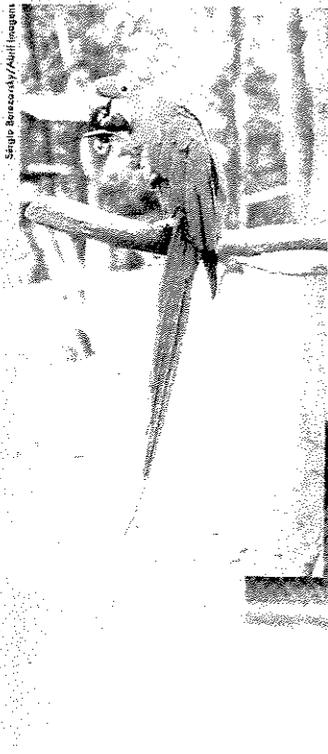
Adoro a comida **da Bahia** = Adoro comida **baiana**.



REGÊNCIA VERBAL E NOMINAL

Leia o trecho de um artigo escrito por um médico veterinário do Zoológico Municipal de Sorocaba (SP).

Os zoológicos na sociedade moderna



Sergio Benvenuti/Ariel Imagem

"Se vocês gostam tanto assim dos animais, por que é que deixam eles presos?", perguntou-me um menino aflito com o assunto durante uma palestra. A perda de liberdade dos animais em um zoológico só se justifica se a instituição usar o seu espaço, suas plantas e animais para a conscientização da comunidade.

Atualmente, os principais e maiores zoológicos do mundo contam com bibliotecas e museus, funcionando como um centro de educação ambiental, onde o visitante entende que "gostar tanto de bichos" é querer que eles vivam em seus habitats preservados.

(Adaptado da revista *Horizonte Geográfico*, nº 15, ano 4.)



Wesley/Ariel Imagem

Os problemas com relação a definições, caracterizações e nomeação dos gêneros da mídia, como vimos nesta seção, certamente interferirão no aprendizado dos gêneros tratados uma vez que passam uma imagem distorcida do que são realmente tais gêneros na realidade.

Além disso, essa forma de tratar os gêneros da mídia faz com que os textos desses gêneros assumam somente um caráter didático, tornando-se apenas textos que servem para comprovar definições ou de exemplo de tópicos gramaticais. Assim, esses textos de gêneros da mídia perdem as outras de suas características que garantem o seu uso em situações reais de interação: são textos que informam sobre algo, que tentam influenciar o leitor para que ele compre ou veja algo, por exemplo.

No próximo capítulo, veremos as atividades que foram desenvolvidas com os gêneros da mídia impressa no LD.

Capítulo 5

As atividades desenvolvidas com os gêneros da mídia impressa

Neste capítulo, continuaremos a exposição da análise abordando as atividades desenvolvidas no LD com os gêneros da mídia impressa. O trabalho com gêneros da mídia impressa no ensino pressupõe o desenvolvimento de atividades que levem o aluno a dominar os gêneros estudados. Ao verificarmos, contudo, as atividades desenvolvidas com os gêneros da mídia impressa, notamos que elas são as já tradicionais do LD: atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos; de estudos dos tópicos gramaticais, e atividades de produção de textos. E, ao analisarmos a relação entre os gêneros da mídia impressa e tais atividades, notamos que não há diferenças marcantes conforme se altera o gênero. Devido a isso, nesta seção, apresentaremos primeiramente, em uma tabela, a relação entre todos os gêneros da mídia encontrados no LD e as atividades nas quais eles foram utilizados; a seguir, para mostrarmos como são as atividades, apresentaremos algumas características dos gêneros reportagem e notícia, uma vez que o trabalho desenvolvido com eles é, basicamente, o mesmo realizado com os demais gêneros. E finalizaremos este capítulo com um rápido resumo da análise

5.1 As atividades esperadas para os gêneros da mídia impressa

O trabalho com gêneros da mídia impressa no LD nos faz imaginar que este apresentará atividades que levem o aluno a dominar efetivamente os gêneros estudados.

Dessa forma, espera-se atividades que, visando à leitura mas também à produção de textos, levem o aluno a refletir sobre o contexto de produção do gênero e as implicações que este tem nos diferentes níveis do texto. Para isso, podem-se fazer

atividades comparando notícias, por exemplo, sobre um mesmo tema, mas publicadas em jornais diferentes cujos leitores também pertençam a grupos sócio-econômicos diferentes. Essa atividade permitirá ao aluno perceber que, ainda que as notícias tenham semelhanças formais – título, lide, apresentação de um fato, ausência de marcas da primeira e da segunda pessoa do discurso, etc –, cada jornal apresentará a sua versão do fato dando mais ou menos detalhes, usando um vocabulário diferenciado e organizando a seqüência dos fatos, conforme seja a sua visão do que possa interessar ao seu público-leitor. Quando comparamos notícias sobre a região de Campinas publicadas na Folha de São Paulo e no jornal da cidade, Correio Popular, as diferenças acima apontadas aparecem nitidamente.

Uma outra atividade poderia consistir em comparar textos sobre o mesmo tema, mas de gêneros diferentes. Pode-se comparar a manchete da primeira página com a notícia ou reportagem correspondente que aparece no interior do jornal. As cartas de leitor e o editorial sobre a mesma matéria também poderiam ser acrescentados na comparação. Tal atividade permitiria ao aluno aumentar o seu repertório de gêneros textuais, além de levá-lo a perceber que o contexto de produção deve ser considerado na escolha do gênero que será usado em uma situação de interação.

Essas atividades, que ajudariam no desenvolvimento da leitura e produção de textos, devem ser complementadas com atividades de linguagem que ajudem o aluno a perceber e usar os recursos linguísticos condizentes com cada gênero. Assim, pode-se explorar, em uma notícia, a escolha lexical feita para fazer, por exemplo, a coesão referencial por meio do uso de descrições definidas. E também podem-se explorar os sentidos obtidos com essa seleção. Tal atividade é bastante relevante, uma vez que os jornais procuram passar uma imagem de neutralidade e imparcialidade, e essa imagem é aceita por grande parcela da sociedade. Com essa atividade, o aluno perceberá que não existe essa imparcialidade ao mesmo tempo em que conhecerá um recurso linguístico que ele poderá usar na produção de outros gêneros.

Vejamos a notícia 1 abaixo extraída do jornal Folha de São Paulo (25/04/2002). Nesta notícia, podemos ver que a descrição definida “dois jovens de classe média” é retomada no interior do texto ora por pronomes pessoais do caso reto e ora por outras

descrições definidas, como “a dupla”, “os jovens” e “os estudantes”. Notamos, neste caso, que os dois jovens em momento algum são chamados de ladrões, assaltantes, delinquentes apesar de os fatos apresentados nos levarem a pressupor isso. As descrições utilizadas para fazer referência a eles os mantêm isolados dos outros ladrões ou assaltantes que seriam de classes mais baixas. Palavras como ladrões e assaltantes aparecem constantemente em notícias que tratam de assuntos policiais como podemos ver na notícia 2 (Correio Popular, 16/10/2002).

Notícia 1

Jovens de classe média presos assaltando caixa

Dois jovens de classe média alta foram presos na madrugada de ontem quando tentavam arrombar um caixa eletrônico, atrás do Hotel Le Meridién, no Leme, zona sul do Rio. O alarme disparou e eles foram detidos. A dupla estava com rádios de comunicação e fazia contato com outra parte do bando. Os jovens, que não tinham habilitação para dirigir, estavam com o carro da mãe de um deles. A polícia investiga se eles fazem parte da quadrilha de Casinho, Xexéu e

Maranguape, jovens de classe média alta, filhos de empresários, que respondem a inquérito por roubo de caixas eletrônicos.

Os estudantes Eric Milton Cunha Nunes, de 18 anos, e B.M.S., de 17, haviam arrombado a cabine do caixa eletrônico, desarmaram o alarme e haviam começado a abrir com pés de cabra o cofre. Eles não sabiam, no entanto, que a cabine era monitorada por uma empresa de vigilância, que alertou a Polícia Militar.

À mão armada

QUADRILHA ASSALTA MERCADO NO JARDIM DAS BANDEIRAS 2

Quatro bandidos, sendo três deles armados com revólveres, invadiram mercado do Jardim das Bandeiras 2, na região Sul de Campinas, anteontem à noite, e praticaram assalto. Os ladrões renderam o proprietário e um empregado do local, obrigando-os a encostar em uma parede, de acordo com a Polícia Militar.

Depois, os ladrões passaram a vasculhar o comércio. Os assaltantes apossaram-se de dinheiro (valor não-divulgado) e 15 cestas básicas. Eles fugiram em seguida. A Polícia Militar suspeita que um carro estivesse à espera da quadrilha. O caso foi registrado no plantão do 9º Distrito Policial (Jardim Aeroporto). (AAN)

Enquanto na notícia 1 temos “dois jovens” e “os estudantes”; na notícia 2, encontramos “quatro bandidos”, “ladrões” e “assaltantes”. O trabalho com os alunos poderia consistir, em um primeiro momento, em encontrar os termos usados para se retomar os “jovens de classe média” e “quadrilha” no interior das notícias. A seguir, poderiam-se discutir as escolhas lexicais feitas e as implicações de sentido que tais escolhas acarretam nos dois textos; e, para finalizar, poderia-se debater a relação classe social e representações desta na mídia, principalmente em notícias, tema para o qual as duas notícias oferecem vários elementos¹⁵.

A modalização presente no uso de verbos, adjetivos e advérbios também deve merecer espaço em estudo de gêneros textuais, uma vez que ela permite a desqualificação e/ou qualificação de fatos, locais ou pessoas, servindo como um meio de conduzir o leitor no sentido pretendido pelo enunciador do texto.

Em suma, espera-se, no trabalho com gêneros, atividades que proporcionem ao aluno uma reflexão sobre o contexto de produção, a estrutura e os recursos lingüísticos,

tanto coesivos quanto enunciativos, de um gênero além de atividades que permitam ao aluno explorar e usar os diferentes gêneros, seja por meio de questões de compreensão e interpretação seja na produção de textos.

5.2 Os gêneros da mídia e as atividades no LD

Como indicamos, já é tradição no LD, haver, em cada unidade, sempre um texto para o qual se fazem atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos. Os gêneros da mídia impressa, apesar de oferecerem várias outras possibilidades de trabalho, aparecem no LD em maior quantidade sendo usados nas atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos, como podemos constatar na tabela abaixo. Substituindo as frases soltas que serviam para exemplificar conceitos ou que eram analisadas nos exercícios, os textos de gêneros da mídia também encontram o seu espaço no estudo dos tópicos gramaticais, além de já serem usados nas aulas de produção de textos.

Enquanto os 14 gêneros da mídia encontrados no LD foram usados em alguma atividade de leitura, 9 apareceram nas seções de gramática e apenas 4 foram trabalhados em produções de textos.

Ao olharmos a tabela, notamos também que há uma tendência forte no LD de trabalhar com os gêneros notícia e reportagem. A notícia foi trabalhada em alguma seção de todos os LD e a reportagem foi trabalhada por 6 das 7 coleções analisadas, só não aparecendo em PAT. Os títulos e as manchetes foram tratados como um gênero diferenciado e aparecem sozinhos nas atividades, desvinculados das notícias e reportagens que nomeiam.

¹⁵ Nós não aprofundaremos aqui as sugestões de atividades, uma vez que a intenção foi só mostrar que existem caminhos possíveis para fazer um bom trabalho com textos, visando à compreensão e à produção de textos.

5.3.1 O gênero reportagem e algumas de suas características

O gênero reportagem aborda um tema a partir da perspectiva do repórter ou do jornal / revista, que considera como atingir os interesses de seus destinatários. Assim, os temas veiculados em uma revista como *Veja* não serão tratados da mesma forma em uma revista como *Caros Amigos*, cujos temas serão muito diferentes de uma revista como *ELLE*, uma vez que os destinatários, apesar de pertencerem aos mesmos grupos sócio-econômicos, têm interesses também diferentes.

Além dessas características, segundo Faria e Zancheta Jr. (2002) e Lage (1993), a reportagem é um gênero de texto em que se procura tratar de um assunto observando as suas raízes e desdobramentos, ou seja, dá-se, neste gênero, um tratamento mais aprofundado aos fatos do que nas notícias. Ao seu elaborador, cabe à investigação, à pesquisa, a fim de construir um texto mais completo que a notícia. Assim, entre as características de reportagem, segundo os autores, encontramos:

- causas e efeitos do fato ocorrido;
- detalhamento do fato;
- soma de versões;
- engendramento de informações;
- indícios claros de personalização;
- narrativa, com inquérito e entrevista;
- fixação de uma notícia: criando raízes e galhos desta;
- retrato a partir de ângulo pessoal.

Além disso, o estilo e a linguagem da reportagem, segundo Lage (1993), podem variar conforme o veículo, o público, o assunto: “podem-se dispor as informações por ordem decrescente de importância, mas também narrar a história, como um conto ou fragmento de romance”.

A estrutura da reportagem também pode apresentar variações. Segundo Bahia (1990)¹⁶, encontramos, na imprensa brasileira, os seguintes esquemas de reportagem:

- 1) Pirâmide invertida: reportagem em que o repórter apresenta as informações em ordem decrescente de importância;
- 2) Pirâmide normal: reportagem do tipo cronológica, semelhante à narrativa literária convencional. O texto inicia mostrando fatos importantes, depois faz-se a narração das ações chegando a um clímax.
- 3) Modelo misto: mistura dos dois modelos anteriores. No início do texto, apresenta-se o ponto mais dramático e, no restante, desenvolvem-se os elementos essenciais que levem o leitor a uma ampliação do clímax da história. No interior deste tipo, é bem comum a apresentação de depoimentos, entrevistas, informações secundários, etc.

Na reportagem, os personagens envolvidos podem ser apresentados de diversas maneiras, segundo Faria e Zancheta Jr. (2002):

- “Apresentação explícita: o repórter traça determinado retrato da personagem
- Apresentação implícita: o personagem mostra-se por suas palavras e ações.
- Apresentação do indivíduo: o interesse recai sobre atitudes do entrevistado.
- Apresentação do tipo: predomínio da característica que dá fama ao personagem
- Apresentação caricatura: exagero de traços da personagem, deformando-os.”

¹⁶ Apud Faria e Zancheta Jr. (2002)

O tempo tem um papel importante nas reportagens. Assim, encontramos atenção ao tempo cronológico nas reportagens de fatos; preocupação em acelerar o tempo para levar ao clímax nas reportagens de ação; e tempo ora acelerado, ora retardado para aumentar a expectativa do leitor na reportagem documental.

De acordo com a descrição acima, podemos ver que, além de um tema, o gênero reportagem apresenta várias características estilísticas, estruturais, composicionais que podem ajudar um aluno a compreendê-la melhor e a lê-la mais criticamente. Não acreditamos que o LD deva apresentar essas características visando fazer com que o aluno decore as marcas da reportagem assim como já faz com as características dos períodos literários. Mas esperamos que o LD, partindo de descrições do gênero, explore textos da reportagem mostrando ao aluno, de acordo com a sua série e com o nível de aprofundamento possível de ser trabalhado, como essas características contribuem para que a reportagem, além de se distinguir de outros gêneros, possa desempenhar uma função comunicativa em nossa sociedade e produzir determinados sentidos.

5.3.2 O gênero reportagem no LD

A tabela abaixo nos mostra as atividades que foram desenvolvidas com o gênero reportagem no LD enquanto texto principal e secundário:

Tabela 6 – Ocorrências de tipos de atividades desenvolvidas em cada coleção em relação ao gênero reportagem

LD	PLE	PAT	ALP	LN	POP	PA	P	Total
Atividades								
Leitura, compreensão e interpretação de textos			9*	17	18	9	73*	126
Estudo dos tópicos gramaticais	6		1	4	1	1		13
Produção de textos	2			3	3		1	9

* Nestas coleções, é comum aparecerem juntas questões de leitura com questões de gramática textual.

As atividades mais predominantes com a reportagem foram as de leitura, compreensão e interpretação de textos.

Como texto principal, a reportagem apareceu duas vezes em LN; seis em POP e quatro em PA. Em todas esses casos, o texto foi utilizado para atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos.

Nas próximas seções, analisaremos as atividades desenvolvidas em Leitura, compreensão e interpretação de textos; em Estudo dos tópicos gramaticais, e em Produção de Textos.

5.3.2.1 Leitura, compreensão e interpretação da reportagem

Trataremos aqui da reportagem como texto principal e como texto secundário no interior da unidade. De maneira geral, aborda-se, no estudo desse gênero, somente o tema veiculado, mas sem tecer considerações sobre a relação tema e gênero. Outras características, como a sua estruturação ou a forma de abordagem dos temas não foram tratadas nas atividades.

As atividades de Leitura, compreensão e interpretação propostas para este gênero são feitas sempre a partir de perguntas. Segundo Marcuschi (2001), é possível identificar, nos livros didáticos, os seguintes tipos de perguntas: questões centradas na decodificação em que se pedem cópias ou se exigem respostas objetivas sobre o que, como, quando, aconteceu algo; questões inferenciais e globais que verificam o conhecimento intra e extra-textual, além de exigirem reflexão; questões metalingüísticas, e questões que parecem ignorar o texto exigindo respostas que, muitas vezes, dispensariam a leitura do mesmo. Em nossa análise, constatamos que são predominantes as questões objetivas como as exemplificadas, a seguir, em duas atividades do livro POP - *Português em outras palavras*-, volume para 6ª série, unidade 4. Estas atividades serviram para trabalhar o trecho da reportagem sobre os índios bororos apresentados anteriormente na seção 4.3.1 A retextualização dos gêneros no capítulo anterior.

Para entender o T-E-X-T-O

Contando a história

1. Pela descrição do lugar onde vivem os bororos e pelas atividades que desempenham, o que se poderia dizer sobre a relação índio—natureza?
2. Algo muito importante está para acontecer com Ukwái. O quê?
3. Cite uma passagem do texto que demonstre que Ukwái não tem consciência da importância desse momento.
4. O que significa para os meninos bororos começar a viver na Casa dos Homens?
5. Como são os bororos em relação à educação de seus filhos: permissivos, exigentes ou indiferentes?
6. O que vai mudar na rotina da vidinha de Ukwái?

Repensando a história

1. Que papel desempenham os velhos nas tribos indígenas? Compare essa situação com a vivida pelos velhos na nossa sociedade.
2. Faça a mesma comparação quanto às tarefas atribuídas às crianças.
3. Por que, na sua opinião, os povos indígenas preferem passar seus conhecimentos às novas gerações oralmente, sem nenhum registro escrito?
4. O que você entende por “aprender a ser gente grande”? Comente como isso se dá entre os índios e entre nós.
5. Cite alguns ritos de passagem que o jovem costuma enfrentar atualmente em nossa sociedade.
6. Passar do mundo infantil para o mundo dos adultos significa novas conquistas, mas significa, também, algumas perdas. O que se ganha e o que se perde com isso?



ELZA LIMA/PULSAR

Ritos de passagem são atos, cerimônias ou simples costumes que uma pessoa pratica quando passa de uma etapa para outra da vida. Nas mais diversas religiões sempre houve rituais, cerimônias mais ou menos sagradas que aconteciam/acontecem em diversas épocas do ano. Muitos desses rituais desapareceram da vida moderna, mas alguns costumes permanecem em nossa sociedade, embora disfarçados — como os ritos de passagem. Converse com seus amigos, pais e professores sobre as etapas de mudanças em nossas vidas e os atos que as acompanham.

Como podemos ver, somente o assunto é explorado; em nenhuma das questões trata-se do fato de que o texto pertence ao gênero reportagem. Em "Contando a história", notamos mais questões objetivas (as de números 1, 2, 4, 5, e 6) e uma de cópia (número 3). Tal quadro se repete na maioria dos outros livros.

As questões de "Repensando a história", também são bem semelhantes as dos outros materiais didáticos analisados. A diferença é que nem todos os livros fazem mais uma divisão entre esses tipos de questões, deixando-as todas juntas na seção de compreensão e de interpretação.

Apesar de usar títulos diferentes, notamos que as duas atividades acima visam a trabalhar a compreensão e a interpretação de texto, seções já tradicionais do LD. Contudo, as questões formuladas parecem confundir compreensão com decodificação da língua escrita. Tal confusão não faz parte só do corpus analisado nessa dissertação, após a análise de um conjunto de LD, Marchuschi (2001) chega a mesma conclusão:

“a compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.

(...) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos.” (p. 49)

A interpretação de textos, segundo Kleiman (1997, p. 276), “está diretamente relacionada às práticas culturais da comunidade à qual o leitor pertence”, portanto considerar o conjunto de valores, crenças, experiências, instituições dessa comunidade faz parte do ensino da leitura. Se retermos atentamente as questões formuladas em “Repensando a história”, notaremos que as questões apontam para a existência de apenas duas culturas: a do índio e a do autor do LD, uma vez que o pronome de 1ª pessoa do

plural inclui o aluno e apaga qualquer diferença cultural que possa existir entre ele e esse autor. Vejamos:

1. Que papel desempenham os velhos nas tribos indígenas? Compare essa situação com a vivida pelos velhos **na nossa sociedade**.
2. Faça a mesma comparação quanto às tarefas atribuídas às crianças.
4. O que você entende por "aprender a ser gente grande"? Comente como isso se dá entre índios e **entre nós**.
5. Cite alguns ritos de passagens que o jovem costuma enfrentar atualmente em **nossa sociedade**.

Sabemos que, de acordo com as classes sociais e níveis de escolaridade, crianças e idosos desempenham papéis sociais bastante diferenciados em cada grupo social. Assim, reduzir os grupos sociais a dois é uma forma de simplificação da sociedade e um empecilho para levar o aluno à interpretação de um texto. Essa tendência de simplificação da sociedade já foi encontrada em outros manuais brasileiros (Nosella, 1979) e mesmo em estrangeiros, como os italianos citados por Bonazzi & Eco (1980). Contudo, em vez de reduzir, o LD poderia ampliar a noção de grupos sociais do alunos abrindo espaço para uma discussão sobre o que é o índio hoje em nossa sociedade e sobre como ele foi visto no decorrer de nossa História.

Essa redução dos grupos sociais fica bem explícita ao verificarmos a resposta que aparece no manual do professor para a questão 2, uma vez que se dividem as crianças entre aquelas que são de ruas e as outras que estão em casa:

2. Faça a mesma comparação quanto às tarefas atribuídas às crianças.

Resposta: Nas tribos, as crianças auxiliam nos afazeres diários, participam dos trabalhos e das festas. Na **nossa sociedade, excetuando-se as que vivem nas ruas***, são poupadas do trabalho, ocupando seu tempo com brincadeiras, televisão e estudos.

* grifo meu

Considerando a realidade da escola pública brasileira, não é difícil imaginar que boa parte dos alunos, apesar de não viverem nas ruas, não se incluem nessa sociedade descrita pelo LD: muitos trabalham, não brincam e mal têm tempo para estudar. Esta realidade, como coloca Kleiman (1997), não pode ser descartada quando se ensina leitura, já que ela interferirá na interpretação que se fará do texto.

A exploração problemática das seções de compreensão e interpretação do gênero reportagem ocorre em muitos LD, reduzindo o trabalho a uma decodificação de informações que ele veicula. Constata-se, assim, que o aspecto mais valorizado e explorado da reportagem é o seu tema. Mas tal exploração não nos parece estar voltada para um real processo de compreensão na medida em que as questões enfocam passagens do texto e não o texto como um todo. Tal procedimento sugere uma visão distorcida de compreensão em uma leitura e de como ensiná-la, uma vez que aspectos que poderiam ajudar o aluno a ir construindo um conhecimento prévio que lhe possibilitasse ler melhor, ao menos os gêneros da mídia impressa, acabaram não sendo trabalhados.

A construção de um texto de qualquer gênero pressupõe "a existência de um sujeito planejador organizador, em sua inter-relação com outros sujeitos, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio-culturais", segundo as teorias sócio-interacionistas (Koch, 2000, p. 7). Uma vez que a construção do texto de um gênero exigiu, assim, "a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas" (Koch, 2000, p. 7), estas deverão ser consideradas em um trabalho que envolva compreensão porque serão responsáveis pela produção do sentido desse texto.

Logo, ao se trabalhar com compreensão e interpretação não é possível reduzir um texto só ao tema veiculado. No caso da reportagem, havia várias dimensões que poderiam ser trabalhadas visando levar o aluno tanto a compreender o texto lido quanto o gênero de que tal texto era exemplar.

Não se explorou o objetivo da reportagem, a forma como ela se estrutura para atingir o objetivo e o seu público-alvo, o modo como o autor se relaciona com o fato descrito ou a sua linguagem verificando, por exemplo, os elementos coesivos típicos do gênero ou a escolha lexical, muito menos procurou-se estabelecer relações entre esses aspectos. Trabalhando dessa forma não se pode dizer que essas coleções de LD estejam desenvolvendo o ensino de Língua Portuguesa por meio do estudo de gêneros. Na verdade, continua-se fazendo o mesmo estudo de textos, apenas com exemplares de gêneros diferentes.

Há alguns momentos em que as atividades contemplam alguns dos aspectos acima, porém são bem poucos e, como veremos, pouco sistematizados. Vejamos alguns exercícios que foram propostos após a leitura de uma reportagem sobre a adolescência no livro ALP, no interior da 1ª grande unidade temática, no volume para a 8ª série¹⁷:

¹⁷ O texto da reportagem e todas as atividades propostas para ele estão no anexo (depois eu numero)

EXPLORAÇÃO

1 Qual é a idéia principal do texto?

2 O autor defende um namoro inserido num contexto social. Enumere as expressões que comprovam esta afirmação.

3 Escreva, com suas palavras, uma definição de namoro.

4 Este texto foi publicado em uma revista. Na sua opinião, que tipo de leitor a revista quer atrair?

5 *Amor e sexo: influências da vida cultural* poderia ter sido publicado na revista em que foi publicado o texto de Zacarias Palácios? Por quê?



Enquanto as demais questões são objetivas, as questões em negrito refletem a preocupação em trabalhar com o contexto de produção, já que se procura na questão 4 discutir as representações que a revista tem do seu leitor / destinatário e, na 5, verifica-se a adequação de um texto a um veículo, ambas as questões só podem ser respondidas considerando-se o gênero e seu contexto de produção.

Encontramos também em duas coleções de LD, POP e P, momentos em que trechos de textos de gêneros da mídia, entre eles a reportagem, como texto secundário, não são usados para o trabalho com questões de compreensão ou interpretação, mas para fundamentar ou iniciar discussões orais em POP, e para ser apenas lido, como uma leitura complementar sobre o mesmo tema do texto principal em POP ou sobre o tema da unidade, em P. Em POP, há um predomínio de trechos de reportagem nessas seções e, em ambos, novamente, nota-se que os textos só se prestam a acrescentar informações sobre um assunto. É o que podemos ver no exemplo abaixo do volume 7, no interior da 7ª das 12 unidades deste volume :

(...)

Manhã de domingo: sob um céu de chumbo, cerca de 2 mil pessoas, todas muito jovens, se afixam a uma batelha campal sem causa nem sentido, em pleno Pacaembu.

Isso é muito funk, um trágico rap que canta a tragédia que se avizinha. Sim, porque, na raiz dessa violência já crônica, repetitiva, cotidiana, dos campos de futebol, fervilha o ódio à miséria, que se expressa na estética da periferia.

Quem são esses marginais que vestem as camisas das torcidas uniformizadas como armaduras e vão para os estádios não mais em busca de um fugaz momento de vitória nas suas vidas feitas de derrotas no dia-a-dia, de gerações a gerações, mas sim para extravasar a revolta do eterno derrotado? São jovens, alguns meninos ainda, pobres, vindos das bordas da cidade grande, das beiradas do consumo que a tevê lhes martela (...) ao comportamento igualmente importado dos marginais do Primeiro Mundo. (...)

Alberto Helena Jr. In *Folha de S. Paulo*, 21 ago. 1995, p. 4-2.

Pausa para um bate-papo

Vamos ler alguns trechos de reportagens e crônicas que falam sobre violência em jogos de futebol.

Os jogadores do Corinthians foram agredidos por policiais do Comando Militar de Ribeirão Preto quando o time embarcava para São Paulo. Zé Elias, Viola, Ezequiel, Wilson e Marcelinho Paulista levaram golpes de cassetetes. Zé Elias teve seu braço esquerdo imobilizado. (...) A pancadaria começou quando Viola se envolveu em uma confusão com torcedores do Palmeiras no lado externo do estádio. (...) Soldados, que cuidavam da segurança na saída dos times, começaram a distribuir golpes de cassetetes.

Primeiro tempo? O que é? *Jornal da Tarde*, 31 jul. 1995, p. 10-B.

O Palmeiras vai enviar hoje à Confederação Sul-americana de Futebol um pedido de suspensão do goleiro Danrlei, do Grêmio. Danrlei agrediu por trás o meia Válber quando este estava brigando com o gremista Dinho, após a expulsão de ambos no jogo da semana passada, em Porto Alegre.

Folha de S. Paulo, 1º ago. 1995, p. 4-4.

Mais de cem pessoas, entre as quais 22 policiais militares, ficaram feridas ontem durante uma briga de torcedores no estádio do Pacaembu. Palmeirenses e são-paulinos iniciaram o conflito logo após o gol que deu ao Palmeiras a vitória na II Supercopa de Futebol Júnior. Os torcedores palmeirenses invadiram o gramado para comemorar e alguns deles teriam provocado os são-paulinos, que derrubaram o alambrado e se armaram com paus e pedras (...) de entulho deixado pela Prefeitura junto do (...) "tobogã".

O Estado de S. Paulo, 21 ago. 1995, p. 1.

Em grupo, vamos conversar sobre a violência que invade os campos de futebol, envolvendo jogadores, torcedores e, às vezes, até policiais.

- Você já foi a um estádio assistir a uma partida de futebol? Prenciou algum tipo de violência, no jogo ou fora dele?
- Faça uma enquete entre seus colegas, para saber qual é o time deles. Depois, discutam se vocês seriam capazes de brigar por torcerem para diferentes times.
- Por que os jogadores se agredem em campo? E as torcidas? Na sua opinião, a agressão faz parte do jogo?
- Leiam juntos o trecho da crônica ao lado e, em seguida, façam uma lista de soluções, sociais e policiais, para reduzir a violência que explode em nossos estádios.

Ainda que o tema continue sendo o fim visado, nesta seção, a leitura assume um objetivo mais próximo de uma situação real: ler para ter informações sobre um fato e sobre ele poder falar com outras pessoas.

A leitura é, neste caso, o disparador de uma atividade que objetiva trabalhar a oralidade em sala de aula, mas também essa leitura constitui, segundo o manual do professor, uma preparação para a produção de textos que virá a seguir. Talvez por isso a montagem da coletânea de fragmentos seja bem semelhante à encontrada em diversos exames vestibulares como o da Unicamp e Fuvest¹⁸, etc.

Mas diferente de uma proposta de redação no vestibular em que se sugere ao aluno para selecionar as informações e refletir sobre elas, as informações dessa seção são apresentadas como verdadeiras imagens da realidade, cabendo ao aluno só refletir sobre como solucionar o problema apresentado. O aluno não é levado a questionar os dados ou mesmo a análise generalizadora feita na crônica de que são os jovens pobres os responsáveis pela violência nos estádios. Ensinar a aceitar passivamente o que um texto diz não é ensinar leitura, mas é isso que vemos em muitos LD.

5.3.2.2 Estudo dos tópicos gramaticais e a reportagem

No estudo dos tópicos gramaticais nessas coleções, a reportagem aparece, de modo geral, como um conjunto de palavras e não como um texto em si. Como o exemplo abaixo da 6ª das 12 unidades de POP, volume 5, , encontramos vários outros no LD:

¹⁸Ver anexo 3



2. Leia o texto e faça o que se pede.
- Escreva por extenso os algarismos encontrados.
 - Identifique os numerais ordinais.

O rio de lava segue o seu curso

O Etna, maior vulcão em atividade na Europa, está levando pânico aos 7 500 moradores de Zafferana, uma cidadezinha italiana situada nas encostas do vulcão. Na terça-feira passada, a lava que vem saindo do vulcão desde janeiro venceu a quinta e última barreira de terra de 12 metros de altura, a menos de 1 quilômetro do centro da cidade. (...) As autoridades italianas tentaram mudar o curso da lava com explosivos e blocos de concreto de 2 toneladas, transportados até a montanha por helicópteros americanos. Em vão. A lava segue seu rumo e a invasão do centro de Zafferana é iminente.

Veja, ano 25, n. 17. São Paulo, Abril, 22 abr. 1992.

3. Responda:

- | | |
|---------------------------------|--------------------------|
| a) O dobro de trezentos é ... | e) O dobro de cem é ... |
| b) O quádruplo de quinze é ... | f) A metade de cem é ... |
| c) A metade de doze é ... | g) O dobro de oito é ... |
| d) A metade de oitocentos é ... | h) O triplo de cem é ... |

4. Escreva por extenso os ordinais.

- Ele foi o 9º colocado na corrida.
- Chegou o 16º livro da coleção.
- Hoje é 33º aniversário da Lila.
- Detesto morar no 20º andar!
- Já é a 1 000ª vez que eu chamo para jantar!
- Esta é a 200ª mosca que aparece na minha sopa.

5. Conheça alguns dados sobre a carreira do piloto Ayrton Senna. Escreva esses resultados por extenso.

grandes prêmios disputados: 161

vitórias: 41

poles: 65

pontos: 614

pódios: 80

vitórias de ponta a ponta: 19

voltas na liderança: 2 956

quilômetros na liderança: 13 469

Pode-se até fazer os exercícios acima sem ler o texto todo, bastando verificar onde se encontram os Algarismos e com que palavras o numeral deverá concordar.

Neste caso, parece razoável pressupor que as reportagens estão apenas substituindo as antigas frases soltas tão usadas nas seções de estudos gramaticais nos LD anteriores ao período de avaliação. Trocaram-se, assim, as frases soltas por trechos soltos, pois raramente se encontram reportagens inteiras nessas seções.

Embora tal procedimento tenha predominado, algumas coleções de LD como LN, ALP e P, em alguns momentos, procuraram articular um pouco a leitura, compreensão, interpretação e reflexão lingüística por meio do estudo dos mecanismos de textualização no trabalho com reportagem.

Em uma atividade sobre a reportagem que tratava da adolescência¹⁹ na primeira das três grandes unidades temáticas no LD ALP, no volume para a 8ª série, encontramos algumas questões que mostram um pouco de trabalho com os mecanismos de textualização tentando relacioná-los à infra-estrutura textual ao procurar relacionar tempos verbais aos tipos de textos. Esse conteúdo, que não havia ainda sido abordado neste volume, aparece após várias questões sobre os dois textos que são analisados no exercício.

Gramática textual

1) Observe os verbos dos textos *Amor e sexo: influências da vida cultura e Adolescência: época de iniciar o namoro* e responda:

Qual é o tempo verbal predominante em cada um deles ?

Qual é a relação existente entre o tempo verbal e o tipo dos textos?

A coleção de livros P destaca-se das demais por que procura trabalhar sempre com questões sobre alguns mecanismos de textualização, mas não se percebe preocupação em mostrar para o aluno a relação entre o uso desses mecanismos e o gênero em que eles aparecem. Além disso, não se percebe também qual é o critério

¹⁹ A reportagem está no anexo 4

organizador das questões, já que vários tópicos gramaticais são abordados nestas sem que uma seqüência clara seja percebida.

Em P, a reportagem “Bruxas”²⁰, na 1ª das 7 unidades temáticas do volume 8, da qual apresentaremos um trecho logo abaixo, foi usada para 23 questões, das quais 18 podem ser classificadas como gramaticais, sendo as demais de compreensão (1, 3 e 4), localização de mapas (2) e a 5ª de reescrita de trecho. As 18 questões gramaticais, de número 6 a 23, abordam os seguintes tópicos respectivamente:

- 6) Concordância Verbal;
- 7) A significação de adjetivos e a transformação de locuções adjetivas em adjetivos;
- 8) e 9) Crase;
- 10) Separação de frases;
- 11) Reescrita das frases do exercício anterior;
- 12) Pontuação;
- 13) Pontuação e concordância verbal;
- 14) Concordância verbal;
- 15) Pontuação;
- 16) Reescrita do trecho do exercício anterior;
- 17) Reescrita de frases;
- 18) O recurso da comparação;
- 19) Pronome relativo “onde”;
- 20) Conjunções coordenativas e subordinativas;
- 21) Pronome relativo “onde”;
- 22) Completar orações;
- 23) Separar informações principais e acessórias

Como podemos ver, são muitos tópicos mesclados e tratados rapidamente, o que pode gerar alguma dificuldade para o professor na condução de sua aula. As questões poderiam ao menos estar agrupadas por tópicos, fazendo com que os alunos

²⁰ A reportagem completa com as questões se encontra no anexo 5

trabalhassem com um deles por vez. O exercício também ficaria melhor se os alunos fossem levados a relacionar os tópicos estudados aos recursos comuns da linguagem do gênero reportagem. Um exemplo seria ver a função de tantos adjuntos adverbiais presentes neste gênero de texto. Os adjuntos adverbiais, entre outras possibilidades, esclarecem sobre o espaço, o modo e o tempo em que os fatos ocorreram, ajudando, assim, a aprofundar o nível das informações dadas. Tal exercício também contribuiria para relativizar a idéia apresentada no exercício 23 de que os adjuntos adverbiais ou adnominais, ou seja, expressões de modo, localização e tempo, apresentam sempre informações opcionais, acessórias.

21 - Reúna as frases abaixo empregando **onde**. Use **de, por, para** ou outras palavras, se necessário.

Exemplo:

Ninguém viu. Ele saiu.

Ninguém viu por onde ele saiu.

- a) Ali estava a gaveta. A chave estava escondida nela.
- b) Consultei a Gramática. Encontrei na Gramática um ponto intitulado: Pronomes Relativos.
- c) Curitiba é uma cidade bela.
Para Curitiba, estão vindo pessoas de vários pontos do país.
- d) Na cidade grande há pouca opção de moradia.
É na cidade grande que os desempregados vêm buscar esperança de vida.
- e) Eles chegam à cidade. Não conseguem mais sair da cidade, optando por favelas.

22 - As frases abaixo estão incompletas ou mal estruturadas. Copie-as em seu caderno e vá acrescentando informações de modo que fiquem completas e tenham significado.

- a) As execuções, que atraíam a atenção das pessoas,...
- b) O carrasco que estrangulava a condenada fazia isto porque...
- c) As bruxas, que estavam em toda parte,...

23 - Observe:

Nuas, montadas em vassouras, aterrorizando cidades, aldeias e castelos, no imaginário popular e religioso da época, as bruxas estavam por toda parte, semeando pavor.

- a) Qual é a informação principal?
- b) As demais informações são opcionais, embora ajudem a enriquecer o texto. São expressões de modo, localização, tempo.
Agora, acrescente informações acessórias ou idéias complementares às seguintes informações básicas:
A menina vem.
A moça é bonita.
O poeta fica emocionado.
As avós sonham.
Os avós se recordam do tempo passado.

Além dessa quantidade excessiva de tópicos abordados, a formulação de algumas questões também cria problemas. A questão 7, ao dar como exemplo “Sob controle papal significa sob controle do papa” para que o aluno faça o mesmo com as outras frases do item a, não deixa muito claro para o aluno que ele deverá procurar a locução adjetiva correspondente aos adjetivos e que tal locução não será formada apenas por uma preposição e pelo adjetivo sem a consoante final. Se seguir simplesmente o exemplo, o aluno poderá deduzir que de “frontal” chega-se à “de fronta” ou “bucal”, “buca” e não conseguirá resolver o caso de “suína”. Caberá ao professor tornar compreensível o exercício em um caso em que o próprio livro poderia ter sido mais claro.

O exercício 9, que solicita a cópia das frases do texto em que ocorre a crase, perde a chance de levar o aluno a uma reflexão sobre o uso da crase, transformando-se em uma mera cópia. O LD poderia ter sugerido que o aluno comparasse as frases e levantasse hipóteses sobre o emprego da crase. Só a cópia pela cópia, parece-nos dispensável, já que não contribuirá para que haja alguma aprendizagem.

Problemas como os dessas questões e a mescla de tópicos nos exercícios aparecem em várias outras unidades dessa coleção.

Em suma, em relação ao uso da reportagem no estudo dos tópicos gramaticais podemos ver que, geralmente, tanto o gênero quanto o texto são descartados e em alguns casos, faz-se um trabalho que, ainda que considere alguns mecanismos de textualização, apresenta vários problemas e não leva em conta o gênero.

5.3.2.3 A reportagem e a produção de textos

Nas atividades propostas para produção de textos, novamente é o tema que consegue destaque na exploração do gênero reportagem. Uma atividade bem típica desta seção costuma apresentar uma reportagem, ou trechos de uma, e, a seguir, solicita ao aluno para escrever sobre o mesmo assunto sem normalmente deixar claro que gênero que ele deve produzir. Tal procedimento sugere que o LD, apesar de apresentar um conjunto de textos reais de gêneros variados, continua na expectativa de que a produção

do aluno se restrinja aos gêneros escolares tradicionais como narração, dissertação e descrição.

Em P, na 4ª das 8 unidades do volume 6, em uma unidade em que se fazem a leitura e a exploração de um verbete de enciclopédia sobre filme de terror e de reportagens sobre o mesmo tema, foi feita uma proposta de produção bem típica dos LD analisados. A produção foi o último exercício solicitado após a leitura da reportagem “O fim do vilão”²¹. Nesta proposta de produção, chama atenção o fato de que só se deixa claro que deve haver uma história, mas não se indica o gênero que deverá ser usado para contá-la. Será que o aluno conseguirá sozinho decidir se deve escrever um conto de terror ou um roteiro de filme de terror? Ou até mesmo uma reportagem bem narrativa em que conte uma história de terror? Como essa proposta, encontram-se inúmeras outras nas coleções analisadas.

Exercício 10²²: Os filmes mencionados a seguir já contaram toda a sua história ou ainda podem voltar?

Escreva o episódio final para um dos seguintes:

De volta para o futuro; Indiana Jones; Sexta Feira 13; Guerra nas estrelas; Alien, o 8º passageiro.

Lembre-se: todos eles têm feito sucesso, portanto, você não pode decepcionar o público. Garanta a bilheteria!

(P, volume 6)

Apesar de as leituras serem de reportagens nesta seção de Produção de textos, em nenhum momento pediu-se a produção de uma ou mesmo a criação de um texto em que fossem consideradas as características da reportagem. Notamos, dessa forma, que, nas atividades com o gênero reportagem, houve predomínio da exploração do tema que este veicula em detrimento de todas as outras dimensões ensináveis desse gênero.

Alguns exemplos de atividades, que poderiam ser desenvolvidas com a reportagem, consistiriam em: criar uma reportagem a partir de dados da realidade mais próxima dos alunos; ou transformar uma reportagem em uma notícia; ou fazer o resumo de uma reportagem; ou fazer o roteiro de como a reportagem lida poderia ser

²¹ Esta reportagem está no anexo 6.

²¹ Os exercícios de 1 a 9 trazem questões sobre o assunto e os mecanismos de coesão.

apresentada em um telejornal. A produção de uma reportagem poderia ainda substituir aqueles textos, chamados tradicionalmente de “trabalhos” de Português, de Física, de Ciências, etc, os quais o aluno sempre tem dificuldade em fazer em boa parte porque não tem idéia de que gênero de texto se trata²³.

5.4 A notícia

Nesta seção, nós abordaremos algumas características do gênero notícia; a seguir o gênero notícia no LD, e como as atividades de estudos gramaticais e de produção de textos são iguais as da reportagem, nós mostraremos somente as atividades de leitura, compreensão e interpretação da notícia.

5.4.1 O gênero notícia e algumas de suas características

Lustosa (1996) define a notícia como a informação transformada em produto, “relato de um fenômeno social, presumivelmente de interesse coletivo ou de um grupo expressivo de pessoas”. A notícia não seria a realidade, nem a tradução objetiva, imparcial e descomprometida de um fato. Ela seria uma versão de um fenômeno social.

Essa versão ocorre porque qualquer redator ou relator de um fato é parcial ao escolher o melhor ângulo para descrevê-lo, ao fazer a sua seleção lexical, ao determinar a ordem em que as informações aparecerão, etc. A notícia é também um texto polifônico (Cunha, 2002) em que se retomam outras vozes a fim de construir uma versão de um fato. Analisando o modo como são inseridas essas outras vozes, é possível também perceber se o enunciador da notícia procura aproximar-se, afastar-se, contestar, aprovar, etc o conteúdo trazido por elas.

Além disso, é importante também considerar a casa publicadora da notícia e a interferência que esta tem sobre o modo como as informações serão transmitidas. Um bom exemplo dessa interferência pode ser conferido em Lustosa (1996), que mostra as

²³ Como coordenadora em um colégio particular, pude constatar que muitos professores não sabem também a que gênero se referem ao usar a palavra “trabalho”. Assim, pedem “trabalhos” e recebem relatórios, monografias, resenhas como se tudo fosse a mesma coisa.

diferenças de cobertura do Movimento *Diretas-já* pelos jornais *A Folha de São Paulo*, que procurava apóia-lo, e *O Globo*, que tentava minimizá-lo.

O processo de produção de uma notícia, segundo Lage (1993), tem 3 fases: 1) a seleção dos eventos; 2) a sua ordenação, e 3) a nomeação, ou escolha lexical, para narrá-los.

A notícia chega ao jornal de diversas maneiras: o noticiário internacional vem das agências noticiosas (Agência Reuters, France Presse, etc) e dos correspondentes; o nacional, das sucursais ou dos correspondentes; as demais notícias vêm de materiais distribuídos por entidades oficiais, serviços de relações públicas e imprensa, captação direta na internet, no rádio ou na televisão, leitura de jornais (locais, de outros estados ou do exterior), informantes voluntários, descoberta eventual de qualquer funcionário da empresa, e trabalho constante e sistemático de repórteres e redatores.

Amaral (1969), um jornalista que escreveu um livro sobre técnicas jornalísticas, coloca que os atributos fundamentais da notícia jornalística são:

- Atualidade
- Veracidade
- Interesse humano (a notícia deve prender a atenção do leitor)
- Amplo raio de influência (ela deve despertar interesse em uma grande área)
- Raridade (deve apresentar algo novo)
- Curiosidade
- Proximidade do leitor

A notícia, assim como a reportagem, é sempre iniciada pelo lide que apresenta “sucintamente o assunto ou destaca o fato essencial, o clímax da história” (Rabaça & Barbosa, 1978)²⁴. O lide deve conter as respostas às perguntas ‘quem, o que, quando, onde, como, por que’, fornecendo ao leitor uma visão mais clara e completa do que vai ser noticiado. Todavia, não há uma ordem pré-estabelecida para a ordem das respostas a essas perguntas; cabe ao redator escolher como começar considerando o fato de que atingir o leitor da notícia, fazendo-o ler o texto todo.

²⁴ Apud Faria e Zancheta Jr. (2002)

Prevalece na notícia, segundo Amaral (1969), a estrutura da pirâmide invertida, ou seja, os fatos devem ser apresentados por ordem decrescente de importância: “os fatos principais encabeçam o texto; vêm, em seguida, os fatos de importância intermediária; e o final do texto comporta apenas informações que, de nenhum modo, alteram a compreensão da notícia” (p. 65). Isso ocorre por duas razões: primeiro, prender a atenção do leitor fazendo com que não consiga desviar a sua atenção do texto; segundo, porque, no passado, sem computadores, se a matéria ficasse maior do que o espaço que lhe foi reservado, era necessário cortar um pedaço e seria mais fácil, ou prático, só cortar o final.

Em relação à linguagem empregada, Amaral (1969) e Lustosa (1996) retomam as características de um livro de estilo de um jornal, elogiado por Ernest Hemingway. Segundo esse livro, uma boa redação de lide consiste em empregar:

- a) orações breves;
- b) palavras curtas;
- c) preferência pelo vocabulário usual;
- d) utilização do estilo direto;
- e) uso de termos e expressões relacionadas com seres humanos, suas características e qualidades;
- f) uso adequado de adjetivos;
- g) verbos vigorosos, de ação, sempre na forma ativa.

Lustosa (1996) ainda aponta as seguintes características para o texto da notícia:

- objetividade: o redator deve narrar primeiro o fato principal;
- clareza: o jornalista só deve falar sobre o que sabe;
- concisão: o redator deve ser direto e econômico no uso das palavras;
- precisão: o jornalista deve procurar manter-se atento às informações que dá para não fazer um texto incoerente.

Faria e Zancheta Jr. (2002) acrescentam que as notícias, redigidas sempre em 3ª pessoa, utilizam mais frases curtas e menos orações subordinadas visando, dessa forma, segundo os autores, facilitar “a vida de quem lê, pois uma frase longa, com diversas orações subordinadas, exige maior esforço por parte do leitor.”

Além dessas características, é importante lembrar também que a notícia, por ser um gênero veiculado na mídia, tem uma condição de efemeridade e atualidade, ou seja, o fato que é notícia hoje, pode não o ser amanhã, portanto a leitura da notícia deverá ser feita pouco tempo depois de sua produção. Lustosa (1996) coloca que o jornal como um todo é “temporal, ou seja, só vale por um dia, no outro, será jogado fora.”

Na análise dos especialistas acima citados, o leitor é colocado como alguém cujo interesse a notícia deve prender por meio de um texto objetivo e escrito de modo direto. Contudo, nessa análise, notamos que esses especialistas não discutiram 3 fatores que também têm grande importância na construção desse gênero: a busca do efeito de objetividade (Kleiman & Moraes, 1999), a superficialidade dos temas tratados (Kleiman & Moraes, 1999) e a grande interferência do público da revista ou jornal na determinação dos temas.

Nota-se a busca de objetividade no fato de as notícias serem centradas em ações e não conterem comentários sobre os acontecimentos. Embora escolham que fatores de um fato serão descritos na notícia, os jornais ou revistas passam ao leitor a visão de que mostram o fato em si de maneira bem objetiva e não uma dentre várias outras possíveis versões deste. O analista da notícia saberá que se trata de uma versão, mas o público, não.

Os temas são tratados nas notícias de maneira bem superficial, rápida e sem discussões. Essa forma de tratamento está bem relacionada à interferência do público leitor na seleção dos temas. Assim, temas sobre os quais esse público, constituído fortemente pela classe média, tem interesse em saber mais detalhadamente como gravidez psicológica de cães, cirurgias plásticas, clínicas de embelezamento, entre outros sobre comportamento ou saúde do seu grupo social aparecerão em reportagens, enquanto questões sobre saneamento básico em favelas, falta de escolas em periferia, questões políticas em cidades de interior ou outros temas econômicos, sociais ou

culturais, aparecerão rapidamente em notícias como podemos constatar verificando as revistas semanais e os jornais.

Como podemos ver, o gênero notícia apresenta vários aspectos relevantes para um trabalho no LD visando à formação de um leitor crítico.

5.4.2 A notícia no LD

No LD, encontramos a notícia nas seguintes atividades:

Tabela 7 – relação gênero notícia e atividades desenvolvidas em cada LD

LD	PLE	PAT	ALP	LN	POP	PA	P	total
Atividade								
Leitura, compreensão e interpretação de textos			1	21	3	1	11	37
Estudo dos tópicos gramaticais	6			5	1		5	17
Produção de textos		1	1	1	1		2	6

Assim como as reportagens, a notícia também é mais utilizada nas atividades de Leitura, compreensão e interpretação de textos, mas só aparece como texto principal uma vez em ALP e outra em PA.

Nas atividades de Estudo dos tópicos gramaticais, assim como a reportagem, os textos do gênero notícia aparecem, na maioria das vezes, como substitutos das antigas frases para demonstrar conceitos na parte teórica ou nos exercícios. Em LN e P, aparecem ainda, em poucos momentos, para um estudo de alguns mecanismos de textualização, apresentando também os mesmos problemas descritos na análise da reportagem.

Nas atividades de Produção de textos, encontramos também o mesmo trabalho feito com o gênero reportagem, ou seja, somente o tema é retomado.

Como só encontramos diferenças entre o tratamento dado ao gênero notícia e ao gênero reportagem nas atividades de Leitura, compreensão e interpretação de textos, só nos ateremos a descrever aqui estas atividades.

5.4.3 A leitura, compreensão e interpretação da notícia

Enquanto as atividades sobre a reportagem exploraram mais o tema veiculado, no caso da notícia o aspecto formal também obteve destaque, como veremos a seguir. Em nossa exposição, abordaremos os seguintes aspectos: primeiramente, o texto da notícia e a exploração do lide e da linguagem; a seguir, a tentativa de fazer uma progressão da complexidade no estudo do gênero.

5.4.3.1 A exploração do lide e da linguagem da notícia

Além do estudo do tema da notícia, as coleções POP, PA e LN também exploraram o lide em suas questões, pedindo ao aluno para identificar quem, o quê, quando, onde, por que o fato da notícia ocorreu. Contudo, não foram exploradas a função do lide na notícia e nem a ordem em que seus elementos apareceram, o que poderia mostrar o que o jornal ou o redator estariam considerando como fatos mais importantes e que poderiam atingir mais o leitor daquele jornal. Tais questões certamente poderiam contribuir para o processo de compreensão e interpretação do texto lido, além de ajudar o

aluno a construir referências sobre o gênero notícia que poderiam ser retomadas em seus outros contatos com exemplares desse gênero. Assim, esse conhecimento sobre o funcionamento do gênero poderia constituir mais um dos elementos do conhecimento prévio, o qual é muito importante no processo de compreensão de um texto, uma vez que “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (Kleiman, 1989a, p. 13)

Vejamos um exemplo dessa exploração do lide em PA, no volume 8, na 4ª de 10 unidades. Nessa unidade, como já vimos na seção sobre retextualização no capítulo anterior (**4.3.1 A retextualização dos gêneros**), a notícia foi adaptada, mas as questões feitas são bem exemplares do trabalho com notícia neste e nos outros LD.

As atividades, que poderão ser vistas logo abaixo, começam com uma exploração de algumas palavras do vocabulário, passando a seguir para as questões de compreensão. No estudo do vocabulário, notamos a preocupação em fazer o aluno entender o significado das palavras no interior de algumas frases do texto lido nos exercícios 1 e 2. Mas não se aproveita esse estudo das palavras para levar o aluno a refletir sobre a escolha lexical feita pelo jornalista que redigiu a notícia, ou para ver que implicações o uso de determinadas palavras pode ter causado no sentido geral do texto.

O exercício 3, desse estudo do vocabulário, nem retoma as frases do texto em que as palavras estudadas se encontram; trabalha-se apenas a questão do prefixo de sentido negativo, usando como suporte palavras do texto. Esses 3 exercícios poderiam ser feitos sem a leitura do texto, uma vez que só o retomam – quando o retomam – no nível da frase. Dessa forma, nota-se que eles não estão montados de forma a ajudar o aluno a compreender melhor o que leu.

Estudo de textos

BRUNO
1

Em 1994, houve em São Paulo um caso bastante noticiado pela imprensa. Um menino de 6 anos foi impedido de assistir às aulas porque estava usando brinco. O texto que você vai ler, agora, noticia esse fato.

Escola impede estudo de aluno com brinco

Por causa de um brinco na orelha esquerda o menino Bruno Strifezzi Lencioni, 6 anos, foi impedido de assistir à aula anteontem em sua escola, na Cidade Jardim (zona oeste de São Paulo). A escola, que vai do maternal à 8ª série, não permite que meninos usem brinco.

Os pais de Bruno, Adriana e Alexandre Lencioni, vão processar a escola por discriminação, constrangimento ilegal e proibição do direito de ir e vir do aluno.

"Consultamos advogados e educadores e eles foram unânimes em afirmar que a atitude da escola foi totalmente arbitrária", disse Alexandre Lencioni, 31.

Ontem, Lencioni registrou queixa contra a escola no 15º Distrito Policial, no Itaim Bibi (zona oeste).

Bruno colocou o brinco na quarta-feira à tarde. "Um amigo do prédio tinha orelha furada e eu achava legal. Pedi para minha mãe e ela me levou para pôr o brinco."

Na quinta, assim que chegou à escola, Bruno foi chamado pela orientadora, que pediu para que ele tirasse o brinco.

Segundo Adriana Lencioni, 28, a orientadora teria dito a Bruno que ele não poderia assistir às aulas de brinco. "Eu tentei tirar, mas doeu muito. Aí a tia ajudou e tirou para mim", disse Bruno.

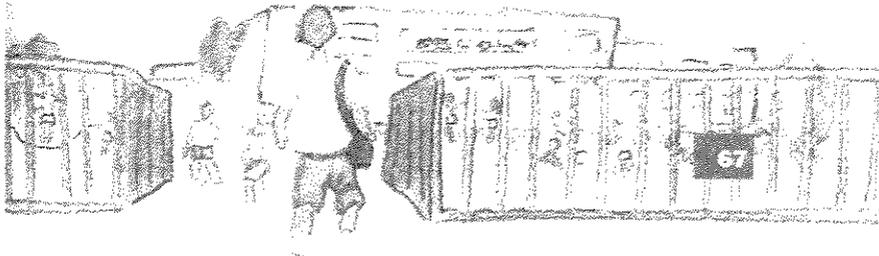
Para Adriana, a atitude da escola foi uma agressão. "Bruno não poderia tirar o brinco por pelo menos uma semana para evitar infecções. O dano psicológico e moral que essa escola fez ao meu filho é irreparável."

Segundo o orientador da escola, o uso de brincos por meninos é proibido para evitar modismos.

"Deixamos isso claro na reunião de pais. Ninguém se manifestou contra as normas expostas. Mas quem estiver insatisfeito não precisa continuar aqui", disse.

O orientador afirmou que a escola também desaconselha que meninas usem brincos. "O brinco não faz parte do uniforme e pode machucar. Mas para as meninas não é proibido."

Adaptado de: Daniela Falção & Carolina Chagas. *Folha de S. Paulo*, Caderno São Paulo, 19/11/1994.



Palavras no contexto

1. "Os pais [...] vão processar a escola por discriminação, constrangimento ilegal e proibição do direito de ir e vir do aluno."
Consulte o dicionário ou o final do livro e explique por que os pais vão processar a escola.

Por supregar a mentira e obrigá-lo a fazer o que ele não queria.

2. Leia:

Todos votaram em Chiquinho para diretor do clube de amigos. Ele venceu por unanimidade.

Infelizmente, logo que tomou posse, Chiquinho desrespeitou todas as regras do grupo, agindô a seu bel-prazer. Foi deposto por ser tão arbitrário.

- a) Agora, dê o significado das palavras destacadas em:

"[...] eles foram **unânicos** em afirmar que a atitude da escola foi totalmente **arbitrária**".

de mesma opinião — não dependente de regras, resultado do capricho ou arbítrio de alguém

- b) Crie duas frases com as palavras destacadas. *Resposta pessoal.*

3. Compare os prefixos das seguintes palavras:

irreparável desaconselha

- a) Eles apresentam o mesmo significado? *Sim.*

- b) Qual é o significado das palavras? *que não se pode reparar — que não se aconselha*

- c) Escreva duas frases em que sejam empregadas palavras com os prefixos i- e des-.

Resposta pessoal.

Compreensão

1. No primeiro parágrafo do texto, temos a apresentação do fato que é motivo da notícia. São, então, transmitidos alguns dados básicos para o leitor. Que dados são esses? Indique-os, identificando os seguintes elementos principais referidos no parágrafo:

a) quem *o menino Bruno*

b) o quê *o constrangimento*

c) quando *de na sua escola, em São Paulo*

d) onde *de na sua escola, em São Paulo*

e) por quê

foi impedido de assistir às aulas.

o estava usando lápis e a escola não permitia isso.

2. No segundo parágrafo, temos o desdobramento do fato, isto é, as consequências provenientes dele.

Quais são essas consequências? *Os pais de Bruno decidiram processar a escola (tutania, inclusive, uma questão à parte).*

3. A partir do terceiro parágrafo, à medida que vão sendo dados mais detalhes sobre o fato ocorrido, são apresentadas declarações das partes envolvidas no problema: a família e a escola.

Em dar veracidade ao texto, é, também, diferenciada as declarações do jornalista e da pessoa entrevistada, que, muitas vezes, é no campo de veracidade.

- a) Copie em seu caderno uma dessas declarações. *Exemplo: "Consultamos o advogado... arbitrário".*

- b) Essas declarações aparecem entre aspas e acompanhadas da identificação da pessoa que as fez. Esse é um recurso bastante utilizado no texto jornalístico. Qual é a sua função?

- c) Diante da opinião de advogados e educadores, qual foi a atitude tomada pela família quanto ao fato ocorrido? *A de processar a escola, exigindo sua punição.*

- d) É qual foi a posição assumida pela escola? *A escola manteve sua posição, apresentando razões para o que aconteceu. O orientador afirma que a regra já existia antes do ocorrido e que ninguém havia sido construído a ela.*

4. Reveja o último parágrafo do texto:

“[...] a escola também desaconselha que meninas usem brincos. ‘O brinco não faz parte do uniforme e pode machucar. Mas para as meninas não é proibido’.”

a) Se a pessoa é desaconselhada a usar brinco, ela pode escolher entre usar ou não. Se é proibida, ela não tem escolha.

a) Qual é a diferença entre desaconselhar e proibir o uso de brinco?

b) Qual foi a razão dada para não se usar brinco? A de que não faz parte do uniforme e pode machucar.

c) Há algo contraditório entre a razão apresentada para não se usar brinco e o fato de só os meninos serem proibidos de usá-lo? Justifique.

Sim. As meninas também usam uniforme e podem se machucar. Considerando a razão apresentada, o uso de brinco deveria ser proibido para todos ou não ser proibido para ninguém.

5. O que você pensa sobre o uso de brincos? Meninos e meninas devem ter o mesmo direito de usá-los? Por quê? Resposta pessoal.

PA, volume 8, pp. 67 - 69

Depois do vocabulário, vêm as questões de compreensão. Na pergunta 1, após afirmar que “no primeiro parágrafo, temos a apresentação do fato que é motivo da notícia. São, então, transmitidos alguns dados básicos para o leitor”, questiona-se sobre os elementos do lide: quem; o quê, quando, onde, por quê. Não se discute a ordem em tais informações aparecerem e nem o fato de que, apresentar os elementos do lide é uma característica do gênero notícia. A redação da questão leva o leitor a pensar que só esta notícia, especificamente, apresenta esses dados básicos no primeiro parágrafo.

A pergunta 2, sobre o tema, aborda o desdobramento do fato introduzido no primeiro parágrafo. Na questão 3, ocorre, bem rapidamente, nos itens (a) e (b), a exploração de recursos para expor o discurso relatado e a função desse discurso no texto jornalístico. No entanto, não se fala sobre a seleção, nada neutra, dos discursos relatados e de seus autores que aparecerão na notícia. Não se trata ainda da contribuição desses discursos relatados na construção da versão de um fato que a notícia oferece. Em vez de explorar mais detidamente esse recurso, o LD preferiu voltar-se para o tema nos

itens (c) e (d). Isso poderia ser consequência de a notícia ser adaptada neste caso, mas, em outros LD, também encontramos maior em explorar o tema.

Na pergunta 4, parte-se da escolha lexical para levar o aluno a uma reflexão sobre as contradições da postura adotada pela escola em relação ao uso do brinco por meninos e meninas. E na pergunta 5, retoma-se o tipo de questão que, apesar de retornar o tema geral do texto, poderia ser respondida sem a sua leitura.

Como podemos ver, nessas atividades, o tema continua sendo explorado, mas já há algumas questões que abordam aspectos mais formais da notícia como o lide, o discurso relatado, a escolha lexical. Esse fato pode ser uma decorrência de haver, já há algum tempo, publicações voltadas para o trabalho com jornais que apresentam, de maneira mais sistematizada, propostas de atividades com a notícia em sala de aula como Faria (1989) ou descrições bem detalhadas do que é a notícia como Lage (1979) ou ainda Amaral (1969). Sobre os outros gêneros jornalísticos, principalmente para fins didáticos, ainda não existem tantas publicações; esse fato, talvez, possa ter contribuído para que o trabalho com eles, no LD, seja tão centrado na exploração do tema.

Nas questões de leitura, as coleções ALP, PA, LN e P procuraram abordar a linguagem empregada nas notícias. Em ALP e LN, houve exercícios em que se fazia a comparação entre notícias provenientes de diferentes jornais, mas poucas questões foram feitas para orientar a visão do aluno mostrando-lhe onde poderiam ser vistas as diferenças. Não se procurou mostrar para o aluno as diferenças de títulos, as diferentes escolhas lexicais, a organização dos fatos, os aspectos que cada texto selecionou para serem apresentados, o veículo em que cada texto foi publicado, os diferentes destinatários esperados. Esse encaminhamento da leitura não ocorreu também no manual do professor.

Sem pistas e sem hábito de fazer tais comparações acreditamos que será difícil para o aluno sozinho detectar as diferenças e chegar a alguma reflexão sobre elas que lhe ajudem a interpretar de maneira diferenciada as notícias que ler depois dessa atividade. Mesmo considerando a presença do professor como mediador, não podemos ignorar o fato de que o trabalho com os gêneros da mídia impressa é algo novo, tanto para o LD quanto para o professor. Assim, ainda que haja alguns professores que saberão transpor

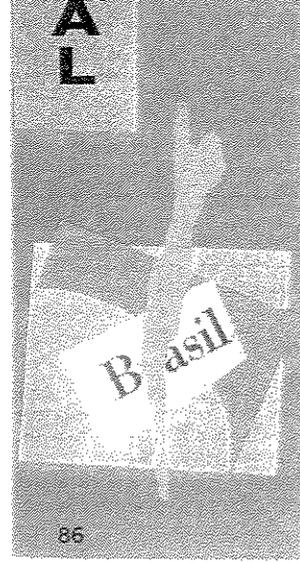
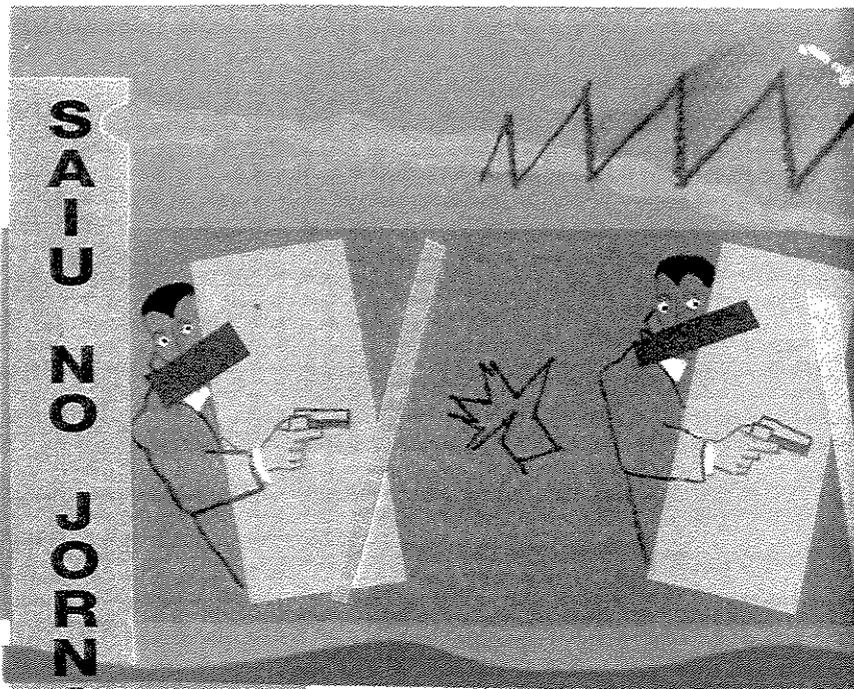
os obstáculos impostos pelo material didático, existem inúmeros que reproduzirão o que o LD apresentar, uma vez que, dada a sua formação, dependem das informações trazidas no LD ou no manual do professor para fazer o seu trabalho.

O exemplo abaixo retirado do livro ALP, volume 7, na unidade sobre “Casos de polícia”, 2ª das 3 unidades temáticas, mostra-nos duas notícias que oferecem muitas possibilidades de exploração, desde a diferença de títulos, passando pela linguagem, estrutura, enunciadores / destinatários, etc.

Mas, já na apresentação das notícias, encontramos um problema: apesar de os textos serem diferentes, usou-se, para os dois, uma mesma ilustração. Esse procedimento passa ao leitor a visão de que, no gênero notícia, só importa o material verbal, ou seja, quando houver fotos ou outras ilustrações elas não precisam ser consideradas na construção do sentido dos textos.

Além disso, uma mesma ilustração sugere que existe um fato verdadeiro que um dos jornais, provavelmente o do primeiro texto (*Folha de São Paulo*), apresentou idoneamente; enquanto o outro jornal (*Notícias populares*), o do segundo texto, fez só uma versão sobre o fato real. Essa hipótese acaba sendo corroborada pelo manual do professor que coloca na resposta de uma das perguntas de compreensão, a qual veremos logo abaixo, que “os alunos devem perceber que o enfoque é diferente nas duas notícias e depende do veículo de informação: jornal mais abrangente, mais sóbrio ou jornal local, mais popular e/ou sensacionalista” (ALP, volume 7, Manual do Professor, p.37). É fácil perceber que a *Folha de São Paulo* deve ser o jornal mais sóbrio e *Notícias populares*, o sensacionalista.

Essa visão, sobre a possibilidade de algum jornal publicar o fato puro e verdadeiro, reflete os mitos da objetividade e da neutralidade ligados ao jornalismo. Mas um bom trabalho com os gêneros da mídia impressa, no LD, deveria implicar o desmascaramento de tais mitos, e não contribuir para a sua manutenções. A comparação entre notícias de diferentes jornais sobre um mesmo assunto poderia ser uma excelente oportunidade para a realização desse trabalho.



Fotógrafo diz que sofreu 36º roubo desde 77

O repórter fotográfico Ramon Arnaldo Rodrigues, 52, diz ter sido vítima ontem do 36º assalto nos últimos 17 anos.

Rodrigues afirmou ter surpreendido o menor M. J. A., 15, em seu estúdio e residência, na rua Avanhandava, Consolação (centro).

"Vou me mudar de São Paulo", declarou o fotógrafo. Seu próximo endereço, disse, poderá ser Manaus (AM) ou Chile.

O menor M. J. A. foi levado à polícia e em seguida encaminhado ao SOS-Criança.

O fotógrafo mora no local

há 17 anos. Das 36 ocorrências, seis teriam sido a mão armada.

No dia 13 de maio, Rodrigues disse ter sofrido o último assalto. Ele flagrou e lutou com um ladrão, depois preso, dentro do estúdio.

A última ocorrência registrada pelo fotógrafo aconteceu na semana retrasada. O caso foi registrado como "abuso de confiança".

Ele afirmou à polícia que permitiu que um homem — que havia dito também ser fotógrafo — e sua família dormissem em seu estúdio.

Durante a madrugada, o homem e sua família fugiram do local com equipamentos fotográficos avaliados em US\$ 7.000 (cerca de 14 milhões).

Folha de S. Paulo, 07/06/94.

38 assaltos ao amigo do Senna

FOTÓGRAFO VIVE FUGINDO DO MALACO



Foi assaltado 38 vezes

FOTÓGRAFO DO AYTTON SENNA É BARBARIZADO POR LADRÕES

O fotógrafo Ramon Arnaldo Rodrigues, 52, foi assaltado na madrugada de ontem pela 38ª vez. Ameaçado de morte, ele assistiu, em pânico, o bando destruir o seu estúdio, na rua Avanhadava, Bela Vista (centro), levando todo o seu equipamento, além de fax, telefone sem fio, rádios, malas e bolsas de couro.

No 4º DP (Consolação), Ramon disse que em várias ocasiões viu a morte pela frente. A violência deixou o fotógrafo tão deses-

perado, que ele resolveu se mandar de São Paulo.

“Cansei de tanta violência. Não dá mais, pois até a sua casa é invadida e você se torna prisioneiro dos assaltantes. Ladrões colocaram o revólver na minha cabeça mais de seis vezes. O jeito é mudar de estado ou de país. Aqui não fingo mais, apesar de amar muito São Paulo.”

Ramon diz ser o primeiro “paparazzo” (que faz fotos indiscretas de famosos) do Brasil. Na década de 70,

quando fotografava para a revista *Intervalo* (especializada em fofocas sobre artistas), ele flagrava as estrelas em atitudes ou posições delicadas.

Entre os famosos fotografados por ele estão Julio Iglesias, Manolo Otero, Liza Minnelli, Mazzaropi e até o nosso Ayrton Senna. Atualmente ele trabalha como “free-lancer” (que faz bicos) na revista *Contigo*.

Notícias Populares. 07/06/94.

EXPLORAÇÃO

1 Quais as semelhanças e diferenças entre as duas notícias quanto a:

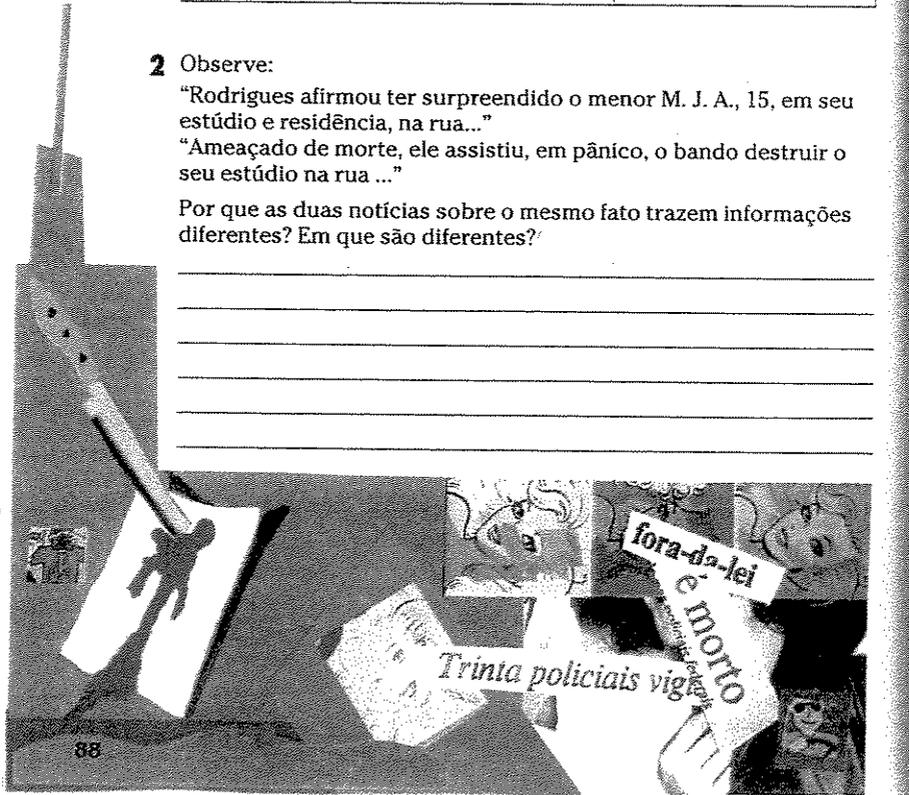
	semelhanças	diferenças
assunto		
personagem		
vocabulário e expressões		

2 Observe:

“Rodrigues afirmou ter surpreendido o menor M. J. A., 15, em seu estúdio e residência, na rua...”

“Ameaçado de morte, ele assistiu, em pânico, o bando destruir o seu estúdio na rua ...”

Por que as duas notícias sobre o mesmo fato trazem informações diferentes? Em que são diferentes?



3 Por que um dos jornais se refere a Ayrton Senna na notícia?

4 Na sua opinião, por que a informação presente no quarto parágrafo do texto *Foi assaltado 38 vezes* não aparece na notícia *Fotógrafo diz que sofreu 36º roubo desde 77?*

ALP, volume 7, pp. 86 - 89

Para essas duas notícias, foram feitas 4 questões: a primeira bastante ampla, já que quer abarcar diferenças e semelhanças em vários níveis – desde o temático, o lexical, até a construção dos personagens –; a segunda, em parte, repete a primeira, uma vez que também quer saber sobre as diferenças nas duas notícias; a terceira e a quarta já direcionam melhor o olhar do aluno porque mostram fatos diferentes, retirados das duas notícias, e deixam para o aluno a reflexão sobre tal diferença. Contudo, o que foi perguntado nas questões 2, 3 e 4 poderia ter sido respondido já na questão 1. Além disso, nota-se que o contexto de produção que poderia contribuir muito para que o aluno entendesse as diferenças entre as notícias acabou não sendo abordado diretamente, uma vez que nada se falou sobre os veículos onde foram publicados as duas notícias – *Folha de São Paulo* e *Notícias Populares* –, nem sobre os destinatários dos textos. No manual

do professor, na resposta dada para a questão 2 sobre o porquê de as notícias trazerem informações diferentes, apareciam, como vimos acima, essas referências ao contexto de produção; mas a formulação da questão não permite que o aluno chegue, facilmente e sozinho, a essa resposta.

Em LN, também encontramos os mesmos casos de comparação pouco trabalhada.

5.4.3.2 A notícia e a progressão

Nos PCNs de Português, encontramos a sugestão de organizar e seqüenciar os conteúdos considerando seu nível crescente de complexidade e o das atividades envolvidas também. Assim, no estudo dos gêneros, seria interessante abordar um mesmo gênero várias vezes durante o processo de escolaridade, mas, a cada momento, com um nível de aprofundamento maior (Dolz & Schnuewly, 1996). Dessa forma, trabalha-se seguindo uma progressão. No caso da notícia, poderíamos em um momento explorar os recursos coesivos empregados, como a coesão referencial feita a partir de descrições definidas (o rapaz, o bandido, o delinqüente, etc) em vez do uso de elipses ou pronomes pessoais e, em outro momento, poderíamos discutir as representações que o jornal tem do fato ou dos personagens apresentados e que acaba transmitindo por meio da seleção lexical que faz.

Apesar de fazer um trabalho igual ao das outras coleções quando abordou o lide e a comparação de notícias, LN foi a única coleção que procurou abordar o mesmo gênero em séries diferentes tentando fazer uma progressão da complexidade no estudo deste. Contudo, só podemos dizer que foi uma tentativa, uma vez que o trabalho realizado não chega efetivamente a constituir uma progressão.

Nos volumes 5 e 6, de LN, na unidade suplementar sobre os jornais, as quais apresentaremos logo abaixo, aborda-se, entre outros gêneros, a notícia, mas não há um aumento na complexidade das atividades ou na abordagem do gênero; altera-se apenas o aspecto enfatizado.

No volume 5, a atividade é iniciada com a definição do que seria a notícia, fato já discutido na seção 4.3.3 do capítulo anterior. A seguir, apresentam-se algumas questões.

O primeiro exercício, que seria a aplicação da teoria, exposta no início da atividade, sobre quais acontecimentos que podem ser vistos como notícia, demonstra uma simplificação a respeito do que é possível publicar em uma notícia.

O exercício solicita que o aluno selecione “que fatos dariam notícias”(p.286) dentre seis frases. De acordo com o gabarito do LD, fatos como um cachorro morder um homem, Joaquim ser aprovado na 6ª série e o prefeito presentear sua esposa com um carro novo não apareceriam em notícias. Mas sabemos que a produção de notícias vai muito além da narração de fatos inusitados; o contexto de produção interfere no que pode ser ou não uma notícia. Assim, o fato de um cachorro morder um homem, pode se tornar notícia em uma época em que a imprensa tenta fazer campanhas contra determinados tipos de cães na sociedade como os pitbulls, por exemplo. Dependendo de quem for Joaquim e seu lugar social, o fato de ele ter sido aprovado na 6ª série poderia virar até matéria de primeira capa. E, certamente, um presente para a esposa do prefeito passa a ser fato de grande repercussão, principalmente nos jornais de oposição, em um momento, em que este prefeito está tendo suas contas analisadas. A questão do contexto de produção também é esquecida no exercício 4, o qual pede a reescrita de um trecho que, segundo o LD, não pode constituir uma notícia. Novamente, teríamos que ver em que contexto o trecho poderia ou não ser uma notícia.

No exercício 2, pede-se ao aluno para escolher uma notícia ou título de notícia que lhe chame atenção, mas duas das notícias apresentadas – “Fazendeiro distribui dinheiro e tumultua o trânsito em Goiás” e “Jornalista britânico engole mosca no ar”– foram cortadas literalmente. O texto de “Fazendeiro distribui dinheiro e tumultua o trânsito em Goiás” termina com a oração “O fazendeiro não revelou o ta-” e a outra, “Jornalista britânico engole mosca no ar”, termina com “... mas achou que isso poderia”. Mesmo considerando que, muitas vezes, selecionamos a leitura de uma notícia por causa de seu título, não é possível aceitar que a atividade apresente textos incompletos para os alunos como se fossem notícias completas, como diz o enunciado da questão. Afinal, lemos notícias inteiras ou trechos que vão, pelo menos, até orações completas.

Os exercícios 3 e 5 tratam da interferência, na vida das pessoas, de um fato apresentado na notícia. É interessante perceber que, nestes exercícios, há a sugestão de

que os fatos noticiados são sempre tão importantes a ponto de afetarem a vida de todos. Esquece-se, neste caso, que as notícias são versões e, até mesmo, o que é colocado como importante é uma construção da mídia e de parcelas da sociedade. O fato de os jornais publicarem que o botox rejuvenesce e que cada vez há mais clínicas oferecendo a aplicação de tal produto não significa que a sociedade como um todo está preocupada ou interessada em saber sobre isso; tal fato mostra apenas que há uma parcela da sociedade, que é consumidora de tais jornais, que prefere este tipo de assunto.

► A notícia (1)

Notícia é a narrativa de um acontecimento atual.*

Para que um acontecimento se transforme em notícia, é necessário que ele seja interessante e tenha importância para o público. Isso quer dizer que nem tudo o que acontece pode virar notícia.

Vamos imaginar a seguinte situação: um avião pequeno faz uma viagem entre duas cidades brasileiras. A viagem transcorre absolutamente tranqüila, sem qualquer problema. Ora, isso acontece centenas de vezes por dia. Essas viagens não se transformam em notícia.

Agora, se logo no início de uma dessas viagens um avião apresenta qualquer problema e cai, eis um fato que certamente se transformará em notícia.

EXERCÍCIOS

- 1 Quais dos fatos seguintes você acha que dariam notícia?
- a. Cachorro mordeu um homem.
 - b. Homem mordeu um cachorro. x
 - c. Joaquim foi aprovado na 6ª série.
 - d. Joaquim ganhou medalha de ouro na Olimpíada. x
 - e. Dinheiro público paga presente da esposa do prefeito. x
 - f. Prefeito presenteia sua esposa com um carro novo.

2 Apresentamos notícias ou títulos de notícias. Qual deles apresenta algum interesse para você? Por quê? *Prof.ª, sugerimos que esta atividade seja feita oralmente, para que a maior parte dos alunos possa se manifestar.*

<p>folha de Jovem vive onda de religiosidade Pesquisa revela que 98,2% têm fé em Deus e que a maioria gostaria de falar "pessoalmente" com ele. Pág. 6-3</p> <p><small>Folha de S. Paulo, 5/7/98, p. A-1.</small></p>	<p>Fazendeiro distribui dinheiro e tumultua o trânsito em Goiás Um fazendeiro de 63 anos levou dinheiro e comida para ajudar os pobres no trânsito da cidade de Goiânia. O dinheiro foi distribuído para os pobres e a comida para os animais. O fazendeiro também distribuiu dinheiro para os pobres e a comida para os animais. O fazendeiro também distribuiu dinheiro para os pobres e a comida para os animais.</p> <p><small>Folha de S. Paulo, 5/7/98, p. 1.</small></p>	<p>MÃO-DE-OBRA Trabalho infantil ainda existe em muitas fazendas Apesar de declarações oficiais de que ele foi erradicado, há crimes na agricultura</p> <p><small>O Estado de S. Paulo, 5/7/98, p. C-3.</small></p>	<p>Jornalista britânico engole mosca no ar LONDRES - O apresentador de uma TV britânica, Jonathan Hill, não quis passar por um videocine, quando uma mosca entrou em sua boca durante a transmissão ao vivo de um telejornal, e decidiu engolir o inseto. Hill, de 28 anos, afirmou que era verdadeira de engolir o inseto, mas achou que isso poderia</p> <p><small>O Estado de S. Paulo, 3/8/98, p. A-17.</small></p>
---	--	--	--

* Obviamente, a atualidade da notícia refere-se à época em que noticiamos o fato noticiado. Para o leitor, esse fato, qualquer matéria, apresentada como exemplo já está historicamente desatualizada.

- 3 Leia a notícia ao lado e explique por que o fato noticiado interfere, direta ou indiretamente, na vida de todo mundo:

Prof./a, conversar com os alunos sobre a importância da floresta Amazônica para o equilíbrio ecológico do planeta.



- 4 Leia o texto seguinte. O fato relatado não é suficientemente interessante para se transformar em notícia:

Cinco crianças, com idade variando de 8 a 13 anos, formaram um grupo que saiu ontem de manhã para um piquenique na mata de São Mateus, região da floresta na serra de Cantagalo.

As crianças levaram lanches e bebidas. Ficaram o dia todo no mato e à tarde retornaram às suas casas. Foi um belo passeio.

Seu trabalho é reescrever o texto, acrescentando a ele um fato que possa transformá-lo em notícia.

- 5 Escolha duas notícias interessantes de um jornal do dia ou da semana, recorte-as, cole-as numa folha e explique se elas trazem alguma informação que, direta ou indiretamente, interfere na sua vida, no seu dia-a-dia. *Prof./a, a explicação pode ser feita oralmente, depois de não atendida ler para a classe a notícia selecionada por eles.*

LN, volume 5, p. 286

Como podemos ver, as atividades sobre a notícia dessa unidade do volume 5, de modo um pouco problemático, procuraram trabalhar o que seria o acontecimento que aparece na notícia. No volume 6, também na unidade suplementar sobre o jornal, abordasse a notícia enfocando a estrutura do lide, como podemos ver abaixo. Os exercícios propostos, seguindo o que foi apresentado como teoria no início da atividade sobre o lide, pedem ao aluno: que identifique os elementos do lide nas questões 1 e 3; estabeleça a relação entre as informações do lide e a informatividade de um título na questão 2; escreva uma notícia considerando as informações do lide na questão 4.

▶ A notícia: matéria-prima do jornal (1)

Num jornal há muitas informações de diferentes tipos: reportagens, artigos científicos, anúncios, horóscopo, etc. Mas as informações mais importantes são aquelas transmitidas pelas notícias. Por isso, costuma-se dizer que a notícia é a matéria-prima do jornal.

A notícia é o relato de um fato que tenha interesse para um grande número de pessoas. Portanto, para um fato transformar-se em notícia não basta ele ter acontecido; é necessário que seja interessante, que desperte curiosidade.

Uma notícia procura responder quase sempre a estas questões básicas:

- | | |
|------------|-------------|
| 1. Quem? | 4. Onde? |
| 2. O quê? | 5. Como? |
| 3. Quando? | 6. Por quê? |

A notícia apresenta um título que pode resumir o fato.

Vejam os:

Ibama apreende carne de jacaré no Amazonas

Fiscais do Ibama apreenderam anteontem em Manaus (AM) 15 toneladas de carne de jacaré e pirarucu. As duas espécies estão ameaçadas de extinção e são protegidas por lei. A carne apreendida foi distribuída entre 107 entidades filantrópicas. A caça dessas espécies é proibida no país desde 1967.

(Folha de S. Paulo, 13/8/98, p. 8)

1. Quem? Fiscais do Ibama.
2. O quê? Apreenderam 15 toneladas de carne de jacaré e de pirarucu.
3. Quando? No dia 11 de agosto de 1998.
4. Onde? Em Manaus (AM).
5. Como? —
6. Por quê? As duas espécies — jacaré e pirarucu — estão ameaçadas de extinção e sua caça é proibida por lei.

E X E R C Í C I O S

1 Leia a notícia seguinte e responda:

Menino de 8 anos é atacado por macaco do Circo Hatary
Claudia Lima

Um passeio com a turma do colégio ao circo Hatary, na Praça 11, se transformou num trauma para o menino J. D. T. C., 8 anos, aluno da 1ª série do Complexo Escolar Municipal Avenida dos Desfiles (Cemade), Setor 13 do Sambódromo. Curioso para ver de perto os animais, o garoto se afastou dos colegas na saída do espetáculo, na tarde de sexta-feira, e se aproximou sem dificuldade das jaulas dos leões e dos macacos. Estendeu uma folha para entregá-la a um chimpanzé, que o puxou violentamente contra as grades.

J. D. bateu duas vezes com a cabeça nos ferros e sofreu arranhões no braço e ombro direitos.

"Sonho com ele me matando. Fico até tremendo", conta o menino, que há quatro dias tem pesadelos e só dorme com os pais. Segundo J. D., outras crianças chegaram antes dele

e irritaram o animal, batendo com pedaços de pau em sua mão. Salvo por um funcionário do circo que chegou pouco depois, o garoto correu até a saída e voltou para a escola com a turma.

(O Dia, Rio de Janeiro, 24/6/97.)

- a. Quem? d. Quando?
b. O quê? e. Como?
c. Onde? f. Por quê?

2 Na sua opinião, o título da notícia é suficientemente informativo? *Espera-se resposta afirmativa, pois os dados fundamentais do fato aparecem no título.*

3 Tarefa para ser executada em grupo: cada grupo vai recortar de um jornal a notícia que considerou mais interessante e colar o texto numa folha avulsa. Na mesma folha, identificar as informações básicas da notícia.

4 Escreva uma notícia relatando um fato importante que tenha ocorrido na escola, no bairro ou na cidade. Não se esqueça do título e das "respostas" fundamentais que uma notícia deve fornecer.

- a. Um menino cujos irmãos são J. D. T. C., de 8 anos.
b. Foi atacado por um macaco do circo.
c. No Circo Hatary, na Praça 11.
d. Na tarde de sexta-feira.
e. O animal o puxou violentamente contra as grades.
f. Porque o menino estendeu uma folha para o chimpanzé.

LN, volume 6, p.232-233

Comparando o trabalho dessa unidade do volume 6, de LN, com o que foi desenvolvido na unidade do volume 5, notamos que não existe uma progressão no nível da complexidade das atividades ou no nível de aprofundamento do tratamento dado ao gênero; a diferença está apenas no aspecto discutido em cada uma das unidades: o tema no volume 5; um pouco da estrutura no volume 6. Contudo, o trabalho com gênero pressupõe que tema e estrutura dos textos sejam abordados juntos em uma mesma série. A progressão tem relação com o nível de abordagem do gênero e das atividades propostas para trabalhá-lo, não devendo ser confundida com a divisão dos textos de um

gênero em partes, como vemos neste caso. Abordar, em uma série, notícias de revista para jovens e, em outra série, notícias do caderno de economia, por exemplo, de um grande jornal, seria uma maneira de trabalhar com a notícia, mantendo uma progressão, uma vez que, apesar de encontramos regularidades entre todos os exemplares, certamente encontraremos também várias diferenças nos temas, nas estruturas, na linguagem, decorrentes das mudanças do contexto de produção.

Embora só possamos dizer que, nessas unidades de LN, houve apenas uma tentativa de trabalhar com a progressão sugerida nos PCNs, porque não há uma diferença de tratamento dos textos do gênero notícia para chegar a constituir uma real progressão, LN tem o mérito de ter sido a única coleção que trabalhou o mesmo gênero em séries diferentes procurando apresentar alguma coisa nova em seu tratamento.

Resumindo, como podemos ver acima, os gêneros da mídia aparecem no LD como o segundo grupo de gêneros mais usados. Contudo, aparecem retextualizados e nas atividades em que eles são usados, não é o gênero que é explorado. Nas atividades de leitura, compreensão e interpretação e também nas de produção de textos, trabalha-se o tema, havendo também um pouco de exploração da estrutura quando se trata da notícia; no estudo de tópicos gramaticais, os textos são substitutos para as antigas frases de escritores nos exercícios de gramática tradicional, havendo, em alguns poucos momentos, exploração de mecanismos de textualização que, no entanto, em geral, não são relacionados ao gênero em que aparecem.

Capítulo 6

Conclusões

Iniciamos a nossa dissertação expondo quais eram as questões, as quais reproduzo abaixo, que gostaríamos de poder responder com a nossa pesquisa:

- 1) Qual a forma de apresentação dos gêneros da mídia impressa no LD?
- 2) Que tipos de atividades didáticas estão sendo propostas para os textos de gêneros da mídia impressa?
- 3) Que implicações tais atividades podem trazer para o ensino de leitura?

As respostas a essas perguntas e as reflexões decorrentes destas apresentaremos agora sob a forma de conclusões.

6.1 A forma de apresentação dos gêneros da mídia impressa no LD

O LD já apresenta os textos de gêneros da mídia impressa como o segundo grupo mais trabalhado, depois dos gêneros literários. Essa inclusão dos gêneros da mídia impressa ocorre devido à necessidade de o LD conseguir a sua legitimação por meio de uma adequação à Lei de Diretrizes e Bases, aos PCNs e ao PNLD . Afinal, como vimos no capítulo 3, livros que atendem às colocações desses documentos têm maior possibilidade de serem adotados pelos professores.

Contudo, nota-se que alguns problemas aparecem quando vemos a forma como esses textos de gêneros da mídia são apresentados.

Em nossa análise, primeiramente, vimos que os textos de gêneros da mídia aparecem retextualizados, ou seja, sofrem uma modificação para se adequarem ao LD. O processo de retextualização didática dos textos de gêneros da mídia, conforme capítulo 4, consiste em:

- acrescentar-lhes ilustrações ou explicações;
- cortar-lhes partes e às vezes fazer o acréscimo de outras;
- trocar-lhes o título;
- não apresentá-los em colunas como aparecem em jornais ou revistas;
- e não manter os recursos gráficos empregados em sua publicação original.

Além da retextualização, encontramos também adaptações dos textos, textos muito antigos para exemplificar os gêneros atuais e forte preocupação em definir o gênero ou reduzi-lo a algumas de suas características.

Esses procedimentos do LD no tratamento dos textos nos ajudam a refletir sobre como o LD incorpora um gênero social e o transforma em um gênero escolar. O gênero social perde no LD a sua forma, mantendo apenas o tema, ou parte deste, mas mesmo este tema pode sofrer alterações conforme o interesse do autor do LD. Dessa forma, ao contrário do que poderíamos imaginar, não é o LD que serve de suporte para o estudo de um gênero social, mas o gênero social, transformado em escolar, que serve como um dos meios de o LD mostrar o conteúdo sacralizado como relevante. Assim, não se estuda o gênero notícia, mas como responder questões sobre um texto; e nem se estudam os recursos linguísticos de um texto de um certo gênero, mas a gramática já tradicional ilustrada com palavras de um texto.

Nota-se, então, uma distância entre o que colocam os PCNs e o que fazem os LDs no tocante aos gêneros. Os PNCs, e mesmo os documentos anteriores, já indicavam a necessidade de se trabalhar com textos reais para que se possa ver a língua em uso. Os LDs, ao recriarem os textos, desconsideram o uso real da língua que foi feito por intermédio de tal texto.

6.2 Atividades didáticas propostas para os textos de gêneros da mídia impressa

As atividades desenvolvidas com os textos dos gêneros da mídia impressa também já são as tradicionais do LD: questões de compreensão e interpretação; exercícios nos estudos gramaticais e produções de textos. Novamente, notamos que os vários níveis de abordagem de um texto de um certo gênero não são explorados.

Nas questões de compreensão e interpretação, notamos uma tendência bem acentuada de questões que visam à decodificação do tema. Relações entre gênero, contexto de produção e recursos linguísticos não costumam ser solicitadas.

No estudo dos tópicos gramaticais, os textos de gêneros da mídia aparecem, de modo geral, como um conjunto de palavras e não como um texto em si. E, nas atividades de produção de textos, só importa o tema veiculado pelos textos, o gênero é descartado.

As características encontradas nessas várias atividades nos permitem discutir um pouco a relação entre os saberes que se espera que os LDs divulguem e os silêncios existentes sobre como deve, ou poderia, ser um LD. Segundo Bronckart (1998), existem, em circulação na sociedade, vários conhecimentos que podem ser tomados como objetos de ensino, contudo cada época elege determinados saberes como mais “corretos” ou mais “novos” ou mais “completos”. É o que podemos ver no momento com a tendência em se ensinar gêneros textuais porque os PCNs assim o sugerem.

Se a exigência, ou sugestão como nos assegura o texto da Lei de Diretrizes e Bases, é clara; o texto dos PCNs é bastante obscuro, uma vez que traz conceitos como discursos, tipos de discursos, tipos de textos, gêneros, etc. que transitam em diferentes teorias, mas não cita as fontes exatas. Essa postura gera várias críticas de especialistas que conseguem ler e perceber as confusões ou simplificações dos PCNs; mas os elaboradores dos LDs, assim como muitos professores, não conseguem perceber tais falhas e assumem o discurso dos PCNs como correto, novo e completo.

Como o discurso é inovador, a tendência é incorporá-lo às práticas didáticas. Mas como fazer, se os próprios PCNs não dizem como se aplica a sua teoria? O jeito que, parece-me, foi encontrado pelos elaboradores de LD foi incorporar alguns conceitos dos PCNs à estrutura já tradicional do LD a qual, ainda que avaliada neste momento, é pouco questionada. Assim, encontramos os textos de vários gêneros constituindo a

diversidade textual, mas estes são tratados de acordo com o modelo tradicional do LD. Esta idéia vem dando certo, uma vez que, apesar dos problemas por nós indicados, todas as coleções tiveram uma boa avaliação e foram recomendados para adoção do professor.

No LD, todas as unidades são iguais, com texto inicial para leitura e questões; estudo dos tópicos gramaticais e produção de textos. Como vimos, só duas das 7 coleções fugiram um pouco desse modelo. Essa situação de incorporação poderia ser diferente se houvesse um questionamento sobre a estrutura do LD: se se opta por trabalhar com gêneros, não seria correto considerar que deve haver tratamentos também diferentes? Para todo texto, é preciso realmente fazer questões? Os recursos lingüísticos só podem ser vistos em exercícios, não seria possível debater ou produzir textos sobre eles? Será que precisamos, em toda unidade, produzir um texto sobre o tema discutido?

Essas questões nos direcionam para repensar um LD que pudesse ser formado por unidades que tivessem alguma forma de comunicação entre si, retomando temas ou gêneros, e, além disso, apresentassem atividades adequadas ao desenvolvimento de capacidades lingüísticas partindo do estudo de gêneros. Talvez, dando essa liberdade aos elaboradores de LD, pudéssemos encontrar atividades bem mais interessantes em cada unidade.

6.3 Os textos da mídia impressa e a leitura no LD

A forma de apresentação dos textos de gêneros da mídia impressa e as atividades propostas para estes não contribuem para um ensino efetivo de leitura, uma vez que não exploram os vários níveis de análise de um texto conforme o modelo de Bronckart (1999), e, dessa forma, não levam os alunos a desenvolverem as capacidades de linguagem – de ação, discursivas ou lingüístico-discursivas – as quais permitem ao aluno tanto produzir quanto compreender melhor um gênero.

Tal problema decorre do fato de que ainda é forte, no LD, a visão de que ler com compreensão é decodificar o conteúdo de um texto respondendo a questões sobre ele. Não são propostas leituras com diferentes objetivos: ler para buscar uma informação; ler para conhecer um gênero e poder depois escrever um exemplar desse mesmo gênero; ler para ver as representações de mundo veiculadas em um texto, etc.

Ainda que incorporando novos gêneros, vemos predominar no LD a sua estrutura tradicional fazendo com que todos os textos, não importando a que gênero pertençam, sejam lidos da mesma forma e com um mesmo objetivo. Novamente, também somos obrigados a voltar a questão da ausência de questionamentos sobre a estrutura fechada do LD, em que todas as unidades propõem as mesmas atividades.

6.4 Algumas reflexões sobre o LD e a Lingüística Aplicada

Ainda que essas conclusões possam ser usadas para justificar uma crítica ao modo como os LDs estão trabalhando os gêneros da mídia impressa, elas também nos obrigam, enquanto lingüistas aplicados, a refletir sobre a realidade do LD e sobre a relação que este mantém com os saberes produzidos na universidade, os saberes divulgados pelo governo e os saberes que deverão ser trabalhados pelos professores.

Como vimos no capítulo 1, a preocupação em fazer a classificação dos textos ocorre em várias áreas e, sendo assim, muito já foi escrito na academia sobre essas classificações. Contudo, este conhecimento produzido na universidade tem como destinatários outros sujeitos produtores de conhecimento também na universidade. Temos que lembrar ainda que a academia produz vários conhecimentos e não apenas um só.

De maneira geral, os LDs estão distantes desses conhecimentos produzidos na academia. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de que, no momento presente, é mais importante reproduzir o conhecimento acadêmico que o governo está divulgando como “novo” e “correto” via PCNs. Esse conhecimento deve aparecer nos LDs, pois, assim, eles conseguem ter um bom conceito na avaliação do MEC. Contudo, a

divulgação do conhecimento pelo governo não se dá de modo tão claro quanto seria esperado – afinal, o leitor desses documentos deveria poder ser qualquer professor e não alguns poucos “iniciados”. Essa dificuldade de compreensão ocorre nos PCNs de Português, pelo menos, porque se faz um recorte de várias teorias, limitando a exposição destas às definições dos conceitos e cortando os exemplos ou as comparações, pelos teóricos apresentados, que poderiam contribuir para uma reflexão sobre a prática. Tal procedimento faz com que os conceitos apresentados não sejam tão facilmente entendidos, podendo gerar, assim, várias confusões. Um bom exemplo disso é o próprio conceito de gênero que, como vimos no capítulo 1, não é nada novo, mas nem por isso torna-se tão fácil relacionar um texto a um determinado gênero.

Em suma, os cientistas na universidade, brasileira ou não, produzem conhecimentos, dentre estes alguns são eleitos como “bons”, “novos”, “corretos”, merecendo, portanto, serem divulgados. Os documentos oficiais, como LDB e PCNs, reproduzem tais conhecimentos e os LDs tentam copiá-los. E aí surgem vários problemas: os documentos oficiais teorizam sobre o que deve ser feito, mas não mostram como; o LD procura fazer o que é dito que “deve ser feito”, mas também sem saber como. E os professores, pressionados pela necessidade de mudança e atualização de seus métodos de ensino via mídia, academia e governo, procuram buscar os materiais que refletem tais mudanças apresentando os conhecimentos “novos”.

Os problemas que fomos mostrando, no decorrer de nossa análise, são as consequências dessa situação. E como fica o lingüista aplicado frente a esta situação? Segundo Bronckart (1998), cabe ao “didaticien”²⁵ trabalhar para romper com a sacralização, reificação e naturalização que se faz de alguns conhecimentos. Um desses conhecimentos, já sacralizados em nossas academias, diz respeito ao LD e a sua má qualidade. Esta dissertação, como muitas outras, poderia ser lida só nesse sentido.

Entretanto, enquanto lingüistas aplicados, podemos aproveitar os dados e as conclusões dessa dissertação para repensar o LD e o modo como as teorias têm chegado até eles.

²⁵ Vamos assumir “didaticien” como lingüista aplicado em Português.

Já faz algum tempo que cabe ao governo ‘repassar’ as teorias que deveriam ser aplicadas à educação para os interessados nesta, sejam eles professores ou autores de LD. Não seria este o momento, em que se fazem as avaliações do LD, de a universidade assumir o papel de também escrever pensando realmente no professor e no produtor de materiais? Isso não significa deixar de escrever para os pares. Significa, na verdade, assumir que também podem ser feitas publicações tendo como interlocutor o professor e/ou o autor de LD. E nessas publicações, junto às apresentações de teorias, também se poderia mostrar atividades possíveis de serem desenvolvidas.

O mesmo poderia ser feito em relação ao LD. Em nossa análise, notamos que alguns bons momentos ocorreram com as coleções ALP e P que não seguiram o modelo tradicional de LD, optando por unidades temáticas e por uma análise em certos momentos mais textual que temática. Trabalhos que consistissem em apontar qualidades como estas ou em sugerir outras formas de organização do LD, como o rompimento de uma estrutura fixa independente do gênero estudado, poderiam ser mais freqüentes.

Essas atitudes, certamente, levar-nos-iam a romper com alguns conhecimentos sacralizados e contribuiriam muito mais que as críticas para a melhora da qualidade do LD de Português.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. B. et alii.(1998) "Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular." *Leitura: teoria e prática*, nº 31, ano 17.
- ABREU, L. S. (2002) "O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente". In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro. Ed. Lucerna.
- ADAM, J. M.. (1992) *Les textes types et prototypes*. Paris. Nathan.
- AMARAL, L. (1969). *Técnica de jornal e de periódico*. Rio de Janeiro. Edições Tempo Brasileiro.
- BAKHTIN, M. M. (1997) "Os gêneros do discurso" *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes.
- BARBOSA, J. P. (2000) "Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?". In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo. EDUC. Campinas. Mercado das Letras.
- BATISTA, A. A. G. (2001). *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.
- BEZERRA, M. A. (2001) "Textos: seleção Variada e Atual". In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (orgs.) *O livro didático de Português*. Rio de Janeiro. Lucerna.
- BONAZZI, M. & ECO, U. (1980). *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo. Summus.
- BORTONI, S. e LOPES, I.(1991) "A interação professora, alunos e texto didático." *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Nº 18.
- BRAGA, D. (1983). "A compreensão do texto didático. Um assunto a ser pesquisado." *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Nº 2.
- BRAIT, B. (2000). "PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade". In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo. EDUC. Campinas. Mercado das Letras.

- BRANDÃO, H. N. (2000) (org.) *Os gêneros do discurso em sala de aula*. São Paulo. Cortez.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Mec, CNE, 1998.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRITO, L. P. " A concepção de língua e gramática nas produções didáticas". *Leitura: teoria e prática*, nº 29, ano 16.
- BRONCKART, J.-P. (2001) "O ensino dos discursos: da apropriação prática à maestria formal" . Tradução de Anna Raquel Machado (mimeo)
- BRONCKART, J.-P. & Plazaola, G. (1998) "La transposition didactique: histoire et perspectives". *Pratiques* 97-98, p.35-58.
- BRONCKART, J.-P. (1997) *Activité langagière, textes et discours – pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne. Delachaux et Niestlé.
- CANVAT, K. (1993) "La notion de genre a l'articulation de La lecture et de l'écriture". *Les interactions lecture-écriture I Actes du colloque organisé par l'équipe THÉODILE - CREL*.
- COIMBRA, O. (xérox sem data) *O texto da reportagem impressa: um curso sobre sua estrutura*. São Paulo. Ed. Ática.
- CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas. Pontes, 1999.
- CUNHA, D. A C (2002) "O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião". In: Dionísio, A. P., MACHADO, A R e BEZERRA, M. *A Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro. Lucerna.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998) (org.) *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris. ESF.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1996a) "Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières?" In: *ELA - Revue de Didactologie des langues-cultures*, Nº 101, jan-mar/1996.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1996b) "Genres et progression en expression écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande". *Enjeux*, 37/38.

- DOLZ, J.(1995) "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión".
Comunicación, Lenguaje y Educación, 25.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B.(?) "A la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression écrite et orale". In: S. Plane (ed). Enseigner français avec ou sans manuels? (mimeo).
- ERBOLATO, M. (1985) *Dicionario de Propaganda e jornalismo*. Campinas, Papyrus
- FARIA, M. A (1989). *O jornal em sala de aula*. São Paulo. Contexto.
- FARIA, M. A e ZANCHETA Jr. J. (2002) *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo. Contexto.
- FOUCAMBERT, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- FREITAG, Barbara et alii. (1987) O estado da arte do livro didático no Brasil. Brasília, reduc.
- GALVES, C. et alii (org.) (1988) O texto: escrita e leitura. Campinas. Pontes.
- GERALDI, W.. (1987) "Livro didático de português: a favor ou contra?". *Leitura: teoria e prática*, nº 9, ano 6. (Entrevista a Ezequiel T. da Silva)
- KATO, M. (1999) O aprendizado da leitura. Campinas. Martins Fontes.
- KLEIMAN, A. (2002) "Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino". In: Rosing, Tânia (org.) *Leitura e Animação Cultural*. (no prelo)
- KLEIMAN, A. B. & MORAES, S.E. (1999). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas. Mercado das Letras.
- KLEIMAN, A. (1997). "Análise e Produção de textos." In: Pereira, M.T. (org.) *Língua e Linguagem em questão*. Rio de Janeiro. Ed. Uerj.
- KLEIMAN, A.B. (1995) O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, A. B. (org.) Os significados do letramento. Campinas. Mercado das Letras.
- KLEIMAN, A. (1993) *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas. Pontes. (8ª edição 2000)

- KLEIMAN, A.(1989a). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas. Pontes.
- KLEIMAN, A.(1989b) *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas. Pontes. (7ª edição 1999)
- KLEIMAN, A. (1984). "O texto didático: considerações sobre coerência e legibilidade numa abordagem pragmática". *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Nº 4.
- KOCH, L. G. V. & TRAVAGLIA, L. C.(2002). *Texto e coerência*. São Paulo. Cortez.
- KOCH, L. G. V. (2000) *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo. Contexto.
- KOCH, L. G. V. (1997) *A coesão textual*. São Paulo. Cortez.
- KOCH, L. G. V. (1996) *Argumentação e linguagem*. São Paulo. Cortez.
- KRESS, G & LEEUWEN, T. (1999) "Representation and interaction: designing the position of the viewer". In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. *The discourse reading*. Londres e Nova York. (mimeo)
- LAGE, N. (1997). *Linguagem jornalística*. São Paulo. Ática. Série Princípios.
- LAGE, N. (1993). *A estrutura da notícia*. São Paulo. Ática. Série Princípios.
- LAGE, N. (1979). *Ideologia e técnica de notícia*. Petrópolis. Vozes.
- LAJOLO, M. (1998) & ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, Ed. Ática.
- LUSTOSA, E. (1996). *O texto da notícia*. Brasília. Editora Universidade de Brasília.
- MACHADO, A. R. (2002). "Para (re)pensar o ensino de gêneros: esclarecendo conceitos do interacionismo sócio-discursivo". In: MEURER, J. L. & BONINI (org.). *Gêneros sob diversas perspectivas*. (no prelo).
- MACHADO, A. R. (2002). "Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem". In: *Seminário e Práticas de Análise, ANAIS do III Colóquio Franco-brasileiro de Análise do Discurso*, BH: UFMG.
- MACHADO, A. R. (2002). "Revisitando o conceito de resumo". In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro. Ed. Lucerna.
- MACHADO, A. R. (2001). "Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual". *Intercâmbio*, X: 137-147, LAEL – PUC/SP.

- MACHADO, A. R. (2000). "Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *D.E.L.T.A.* 16 (1).
- MACHADO, A. R. (1999). "La construction d'une sequence didactique pour la production de textes dans le cadre de la formation continue à l'Université. *Pratiques langagières et didactiques des langues, Cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, 91.
- MARCUSCHI, L. A (2002). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BECERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro. Ed. Lucerna.
- MARCUSCHI, L. A (2001). "Compreensão de texto: algumas reflexões". In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (orgs.) *O livro didático de Português*. Rio de Janeiro. Lucerna.
- MARCUSCHI, L. A (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo. Cortez.
- MAZZOTTI, M. A. (1986) O livro didático como categoria da investigação da realidade escolar. Tese de Mestrado / São Carlos
- MELO, J. M. (1992) *Gêneros jornalísticos na Folha de São Paulo*. São Paulo. FTD.
- MENDONÇA, M. (1995) Silenciamentos produzidos em questões de leitura. Tese de mestrado, IEL / Unicamp.
- MOLINA, O. (1987). *Quem engana quem?* Campinas. Papirus.
- NOSELLA, M. L. C. D. (1979). *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo. PUC (tese de mestrado).
- OTTONI, P. (1985). "A legibilidade e o funcionamento do texto didático: uma análise contrastiva". *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 5/6.
- PASQUIER, A. et DOLZ, J.(1996) "Un decálogo para ensinar a escribir". *Cultura y Educación*, 2
- PAVANI, C. (2002). *Jornal: (in) formação e ação*. Campinas. Papirus.
- PIETRO, J. F. et alii. (1997). "Un modèle didactique du 'debat': de l'objet social à la pratique scolaire". *Enjeux: revue de didactique du français*. Nº 39/40.
- PEREZ, J.R.R. (1991) Lição de Português-. tradição e modernidade no livro escolar. São Paulo. Cortez.

- ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo. EDUC. Campinas. Mercado das Letras.
- ROJO, Roxane H. R. (1997) "O enfrentamento dos problemas de leitura e escrita na escola na perspectiva multidisciplinar", IV Congresso Internacional de Educação - Educador 97
- RUIZ, M. S. D.(1988a) *Livro didático de Português: a artificialidade no uso da linguagem*. Tese de Mestrado, IEL /Unicamp.
- RUIZ, M. S. D (1988b) "A interpretação do texto no livro didático de português". *Leitura: teoria e prática*, nº 11, ano 7,
- SCHNEUWLY, B. (1988) *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris, Deichaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1994) "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques". *Les interactions lecture-écriture | Actes du colloque organisé par l'équipe THÉODILE - CREL*.
- SCHNEUWLY, B et Dolz, J. (1997) "Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement". *Repères*, 15.
- SOUZA, L. V. (2002) "Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial." In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BECERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro. Ed. Lucerna.
- SOARES, M. (1999). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo. Ática.
- SILVA, E. T.(1998) *Criticidade e leitura*. Campinas. Mercado das Letras.
- STREET, B. V.(1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TODOROV, T. (1980) *Os gêneros do discurso*. São Paulo. Martins Fontes.

Anexos

Anexo 1 Critérios de avaliação do PNLD /99

Anexo 2 Causam viva apreensão nos Estados Unidos ... POP (vol. 6)

Anexo 3 Provas de Vestibulares

Anexo 4 Amor e sexo ALP (vol. 8)

Anexo 5 Bruxas P (vol. 8)

Anexo 6 O fim do vilão P (vol. 6)

Anexo 1

Critérios de avaliação usados pelo Mec para aprovação dos LD NO PNLD / 99:

“Na atual avaliação, estão vigorando os seguintes critérios:

1. Critérios eliminatórios

a) Correção dos conceitos e informações básicas (incluído somente no PNLD/99).

Respeitando as conquistas científicas da área, um livro didático não poderá formular nem manipular erradamente os conceitos e informações fundamentais das disciplinas em que se baseia, pois estará descumprindo sua função mediadora e seus objetivos didático-pedagógicos.

b) Correção e pertinência metodológicas

Por mais diversificadas que sejam as concepções e práticas de ensino e aprendizagem, propiciar ao aluno a apropriação do conhecimento implica escolher uma opção de abordagem, ser coerente com relação a ela e, ao mesmo tempo, contribuir satisfatoriamente para a consecução dos objetivos, quer da educação em geral, quer da disciplina e do nível de ensino em questão. Por outro lado, as estratégias propostas devem mobilizar e desenvolver várias competências cognitivas básicas, como a compreensão, a memorização, a análise (de elementos, relações, estruturas...) e o planejamento. Portanto, *o livro didático não poderá, em detrimento das demais, privilegiar uma única dessas competências*, sob pena de induzir a um domínio efêmero dos conteúdos escolares e comprometer o desenvolvimento cognitivo do educando.

c) Contribuição para a construção da cidadania

Em respeito à Constituição Brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá:

I veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico- social, etnia, gênero, ou qualquer outra forma de discriminação;

II fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público.

Qualquer desrespeito a esse critério é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo.

¹ Conforme dados levantados junto ao Mec, no site, as seção sobre o livro didático

2. Critérios de classificação

a) Aspectos visuais

O texto e as ilustrações devem estar dispostos de forma organizada, com ritmo e continuidade, dentro de uma unidade visual.

O layout precisa ser motivador e integrado ao conteúdo, a fim de torná-lo mais fácil de ser compreendido.

O desenho e o tamanho da letra, bem como o espaço entre letras, palavras e linhas, devem atender a critérios de legibilidade e também ao nível de escolaridade a que o livro se destina. A impressão não deve prejudicar a legibilidade no verso da página.

Títulos e subtítulos devem ser apresentados numa estrutura hierarquizada, evidenciada por recursos gráficos.

O livro não deverá apresentar erros graves de redação.

É desejável que textos mais longos sejam apresentados de forma a não se desencorajar a leitura,

lançando-se mão de recursos de descanso visual.

As ilustrações são elementos da maior importância, devendo auxiliar a compreensão e enriquecer a leitura do texto. Principalmente, não deverão

expressar, induzir a, ou reforçar preconceitos e estereótipos. Devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, claras, precisas, de fácil compreensão: mas podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade.

É importante que o livro recorra a diferentes linguagens visuais: ilustrações de caráter científico devem indicar a proporção dos objetos ou seres representados. Mapas devem trazer legenda dentro das convenções cartográficas, indicar orientação e escala e apresentar limites definidos. Gráficos e tabelas devem ser acompanhados de títulos, fonte e data. Todas as ilustrações devem ser acompanhadas dos respectivos créditos.

b) Livro do professor ou orientação ao professor

Considera-se fundamental que o livro didático venha acompanhado de orientações ao professor, que explicitem os pressupostos teóricos, os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e as atividades propostas no livro do aluno conhecimento, trazendo, ainda, proposta e discussão sobre a avaliação da aprendizagem. É desejável, também, que apresente sugestões de atividades e de leituras para os alunos.²⁶

²⁶ Estes critérios encontra-se no site www.mec.gov.br, na seção sobre PNLD

Você já sabe o que é uma **manchete** de jornal: o título da principal notícia de uma edição, geralmente impressa em letras bem grandes. As vezes, a manchete é seguida por um subtítulo e por um **lide**: abertura de uma notícia ou reportagem que resume para o leitor o texto jornalístico. É no lide que começam a ser respondidas as perguntas a que toda notícia deve responder:

o quê?
quem?
onde?
quando?
como?
por quê?

Encontre as respostas a essas perguntas no texto ao lado: ele foi publicado há quase 40 anos num jornal brasileiro.

C AUSAM VIVA APREENSÃO NOS EUA OS DISCOS VOADORES

Em estado de alerta permanente todos os aeródromos da costa leste — Estranho aparecimento de objetos não identificados sobre Washington

GARANTEM AS AUTORIDADES QUE NADA ESCONDEM AO POVO

- 1 WASHINGTON, 29 (AFP) — Foi dada ordem de alerta permanente a todos os aeródromos militares da costa leste dos Estados Unidos, em virtude do aparecimento, por várias vezes, de objetos não identificados sobre Washington. Os caças a jato do comando aéreo deverão permanecer prontos para qualquer eventualidade, durante as 24 horas do dia, e alçar vôo logo que os aparelhos de radar assinalarem a presença de algum objeto estranho nas proximidades da capital americana.
- 2 Enquanto o *Times Herald* publica, na primeira página, com título berrante em oito colunas, a notícia da perseguição infrutífera, por caças ianques, de “estranhos clarões surgidos no céu, sábado último”, os jornais de ontem fazem os mais variados comentários nesse sentido. Alguns falam mesmo em “veículos interplanetários”. O sr. Allan Pyneck, da Universidade de Chicago, não chega a essa conclusão, mas se declara convencido da materialidade da maior parte dos fenômenos assinalados. Outro cientista acha que se trata de engenhos experimentados pelo Exército e pela Marinha americanos, “que deveriam deixar de mofar do mundo”. É curioso, acrescenta ele, que os relatórios sobre os discos voadores provenham, em grande parte, de Washington, ou de centros de experiências atômicas do Novo México.
- 3 De um modo geral, o ceticismo com que os jornais acolheram, há apenas um mês, as “histórias sobre discos voadores” deu lugar a um interesse do qual não está excluída a apreensão.

Objetos volantes nos céus de Washington

- 4 WASHINGTON, 29 (AFP) — Os “écrans” de radar da região de Washington assinalaram, nas primeiras horas de hoje, numerosos objetos voadores nos céus desta capital. Entretanto, nenhuma observação visual foi feita desses fenômenos. Um aparelho de transporte, dirigido para um ponto onde havia sido observado um desses objetos, procurou, inutilmente, durante várias horas, sem nada perceber. Nenhum dos aviões de caça a jato, mantidos em estado de alerta, se movimentou.

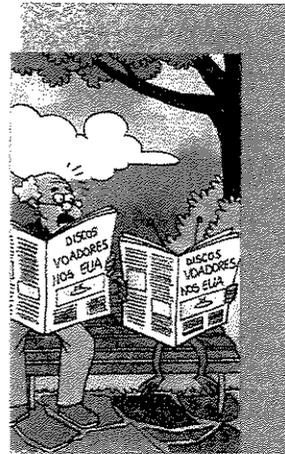
- 5 Os objetos volantes pareciam deslocar-se, segundo os “écrans” do radar, a uma velocidade variando de 150 a duzentos quilômetros horários. A Aeronáutica adiantou que fará uma comunicação à imprensa sobre os discos voadores.

Interpretações dadas ao fenômenos

- 6 WASHINGTON, 29 (AFP) — A aparição de objetos não identificados no céu desta capital continua sendo objeto de numerosos comentários da parte dos jornais.
- 7 Um oficial superior da Marinha desmentiu que os fenômenos registrados tenham relação com certas experiências secretas efetuadas pelo Comando americano, conforme rumores que circularam persistentemente.
- 8 “Talvez, acrescentou ele, estejamos na presença dos fantasmas de Nansie Shoto.”
- 9 O militar referia-se aos fenômenos registrados pelo radar, quando da batalha de Okinawa, em 1945, e mais precisamente ao largo de Nansie Shoto, e que haviam determinado um número considerável de “alertas gerais” e de telefonemas entre todos os postos de comando do Pacífico.
- 10 Os fantasmas de Nansie Shoto, embora se tenham tornado célebres, jamais foram explicados. Atribuem-se os fenômenos a vôos de gaivotas interceptados pelo radar ou, ainda, a interferências magnéticas criadas por um grande número de aparelhos, operando na mesma região. A mesma autoridade exprimiu a opinião de que “o grande uso da televisão, durante as duas convenções políticas de Chicago, é talvez responsável pelos fenômenos assinalados na semana passada na região de Washington”.
- 11 Por seu lado, um porta-voz da Aviação americana declarou o seguinte: “Desejaria, inicialmente, garantir, àqueles que ainda duvidam, que nada lhes escondemos. Se o Exército ou a Marinha, ou a Comissão de Energia Atômica, efetuassem experiências que tivessem qualquer relação com os fenômenos assinalados, nós o saberíamos, em vista da coordenação que existe, necessariamente, entre os serviços da defesa e tudo o que se refere à segurança dos Estados Unidos, pela qual somos responsáveis. Ignoramos as causas dos fenômenos assinalados, mas estamos convencidos de que eles não constituem uma ameaça para o nosso país. Não podemos, evidentemente, pretender, de maneira inequívoca, que não se trata de visitantes vindos de outro planeta ou de um país estrangeiro, mas acreditamos que se trata de fenômenos físicos que, no estado atual da ciência, somos incapazes de explicar.”

(...)

Folha da Manhã, São Paulo, ano XXVIII, n. 8.692, 30 jul. 1962, p. 1.



VOCABULÁRIO

aeródromo: campo de aviação.

eventualidade: acontecimento incerto, acaso.

alçar: levantar.

infrutífera: sem frutos, inútil.

tanques: norte-americanos.

mofar: zombar, gozar, brincar.

cefcismo: incredulidade.

écrans: telas, quadros em que se projetam imagens.

inequívoca: sem equívocos, sem erros ou enganos.

Leia duas notícias publicadas no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 28 ago. 1994. Veja como encontrar respostas para aquelas famosas perguntas e como varia a ordem em que elas aparecem.

Pancadaria — Policiais do Batalhão de Choque da Polícia Militar dissolveram a greve de cassete manifestação de médicos e funcionários da saúde em frente à casa do governador do Rio, Nilo Batista. Os manifestantes, em greve há cinco meses, decidiram acampar em frente à casa para exigir uma audiência com o governador. Nilo chamou a tropa de choque, que agiu com violência.

• **Quem?** Policiais do Batalhão de Choque da PM.

• **O quê?** Dissolveram manifestação de médicos em greve.

• **Como?** A golpes de cassete.

• **Onde?** Em frente à casa do governador do Rio.

• **Por quê?** Os grevistas acamparam em frente à casa para exigir uma audiência.

Campeonato Brasileiro

— O Palmeiras goleou quarta-feira o União São João por 5 a 1, no Parque Antártica, e consolidou sua posição como clube de melhor campanha no campeonato.

• **Quem?** O Palmeiras.

• **Quando?** Quarta-feira.

• **O quê?** Goleou o União São João.

• **Como?** Por 5 a 1.

• **Onde?** No Parque Antártica.



Contando a notícia

- Releia o primeiro parágrafo do texto com bastante atenção.
 - Qual é o fato principal narrado nesse parágrafo? (O quê?)
 - Qual a causa desse fato? (Por quê?)
 - Onde se deu esse fato? (Onde?)
- O segundo período desse parágrafo ("Os caças a jato..." até ... "capital americana.");
 - introduz uma idéia totalmente nova.
 - repete a idéia principal do parágrafo.
 - amplia a idéia principal, acrescentando novas informações.
- No segundo parágrafo, o jornalista que preparou a notícia da *Folha da Manhã* mostra a opinião de terceiros. São eles:
 - jornalistas e militares.
 - jornalistas e cientistas.
 - cientistas e militares do Exército e da Marinha.
- No terceiro parágrafo há uma espécie de conclusão, de resumo, informando que:
 - ninguém está acreditando nas histórias sobre discos voadores em Washington.
 - os jornais, que já não acreditavam nessas histórias, agora criticam os cientistas e apóiam os engenhos experimentados pelo Exército.
 - os jornais, que inicialmente não acreditavam nessas histórias, agora demonstram interesse e até preocupação.
- A segunda parte da notícia (parágrafos 4 e 5) explica, em parte, por que há tanta descrença com relação aos discos. Reescreva essa explicação com suas palavras.
- Qual a relação entre o fenômeno ocorrido em julho de 1962 e os fantasmas de Nansie Shoto, de 1945?
- Qual a maior preocupação do porta-voz da Aviação americana?
- Releia o lide da notícia. O que você nota quanto a seu conteúdo?

Repensando a notícia

1. Você diria que existe, por parte do jornal em que foi publicada essa notícia, uma preocupação em manter-se fiel aos fatos? Justifique sua resposta.
2. Você considera a manchete perfeitamente adequada à notícia? Por quê?

Mexendo com as palavras

1. Procure descobrir a origem da palavra *écran*.
2. Complete as frases abaixo com as palavras do quadro seguinte.

infrutíferas	interplanetária	inequívoca	eventualidade
rumores	ceticismo	interferência	
alerta	interceptadas	porta-voz	coordenação

- a) Os quartéis estavam todos em estado de ...
 - b) A campanha foi um fracasso por falta de ...
 - c) O ... do presidente fará um pronunciamento importante à imprensa hoje à noite.
 - d) No caso de uma ..., ligue-me e eu virei buscá-la.
 - e) Todas as tentativas de acordo com o ditador foram ...
 - f) Mercadorias que cruzavam a fronteira de forma ilegal foram ...
 - g) Havia ... de que o casal de artistas estava se separando.
 - h) No filme, havia uma base ... que fluava no espaço e recebia as naves dos diversos planetas.
 - i) Explicou suas atitudes de maneira ...
 - j) Não houve ... dos adultos na organização da festa de fim de ano dos alunos.
 - l) O ... impedia as pessoas de acreditarem no milagre.
3. Nos círculos abaixo você tem substantivos e adjetivos. Forme pares, da maneira como aparecem no texto.



Anexo 3

Provas de Vestibulares



REDAÇÃO

ORIENTAÇÃO GERAL

- > Escolha do tema:
Escolha um dos três temas propostos para redação e assinale sua escolha no alto da página de resposta. Você deve desenvolver o tema conforme o tipo de texto indicado, segundo as instruções que se encontram na orientação dada ao tema escolhido.
- > Coletânea de textos:
Os textos que acompanham cada tema foram tirados de fontes diversas e apresentam fatos, dados, opiniões e argumentos relacionados com o tema geral TRABALHO. São textos como aqueles a que você está exposto na sua vida diária de leitor de jornais, revistas ou livros, e que você deve saber ler e comentar.

Leia a coletânea e utilize-a segundo as instruções específicas dadas para o tema escolhido. Se quiser, pode valer-se também de informações que julgar importantes, mesmo que tenham sido incluídas nas propostas dos outros temas ou nos enunciados das questões desta prova.

TEMA A

ATENÇÃO: SE VOCÊ NÃO SEGUIR AS INSTRUÇÕES RELATIVAS A ESTE TEMA, SUA REDAÇÃO SERÁ ANULADA.

O trabalho humano tem assumido múltiplas dimensões ao longo da história. As alternativas que têm sido postas à disposição ou que têm sido negadas aos indivíduos ou à espécie permitem amplo leque de avaliações. Encontra-se tanto uma defesa incondicional das virtudes da vida laboriosa quanto o elogio do ócio ou a defesa de um tempo de trabalho apenas indispensável à sobrevivência.

Levando em conta as pressões históricas, sociais e mesmo psicológicas que condicionam estas visões, exemplificadas nos textos desta coletânea, que permitem uma discussão da questão em seus aspectos contraditórios, escreva uma dissertação sobre o tema:

Trabalho: fator de promoção ou de degradação.

1. No inverno, as formigas estavam fazendo secar o grão molhado, quando uma cigarra faminta lhes pediu algo para comer. As formigas lhe disseram: "Por que, no verão, não reservaste também o teu alimento?" A cigarra respondeu: "Não tinha tempo, pois cantava melodiosamente". E as formigas, rindo, disseram: "Pois bem, se cantavas no verão, dança agora no inverno". (Esopo, *Fábulas Completas*, trad. de Neide Skolka, São Paulo, Moderna, 1994.)
2. Uma estranha loucura apossa-se das classes operárias das nações onde impera a civilização capitalista. Esta loucura tem como conseqüência as misérias individuais e sociais que, há dois séculos, torturam a triste humanidade. Esta loucura é o amor pelo trabalho, a paixão moribunda pelo trabalho, levada até o esgotamento das forças vitais do indivíduo e sua prole. Em vez de reagir contra essa aberração mental, os padres, economistas, moralistas sacrossantificaram o trabalho. Pessoas cegas e limitadas quiseram ser mais sábias que seu próprio Deus; pessoas fracas e desprezíveis quiseram reabilitar aquilo que seu próprio Deus havia amaldiçoado. (Paul Lafargue, *O direito à preguiça*, São Paulo, Kayrós, 2 ed., 1980.)
3. *Arbeit macht frei* ('o trabalho liberta', divisa encontrada nos portões do campo de concentração de Auschwitz).
4. Em 1995 o Brasil tinha cerca de 300 mil voluntários engajados no Terceiro Setor (fundações, associações comunitárias etc.) e mais 3 milhões espalhados por organizações religiosas de todo o tipo (espíritas, pastorais da Igreja etc.). A maioria são pessoas que mal se conhecem, mas que se dispõem a ajudar idosos, inválidos, mães sem recursos, crianças abandonadas, de dia ou de noite, em jornadas extras após o trabalho. (Miguel Jorge, "Voluntariado e cidadania", *O Estado de S. Paulo*, 18/6/2001.)



5. Fotografia de Sebastião Salgado: escadas nas minas de ouro de Serra Pelada. Brasil, 1986.

(http://www.farfaz.com.br/sebastiao/salgado/01_011_01SW.html)



6. Começa a surgir e a tomar contornos de reivindicação trabalhista o “direito à desconexão”: o direito para o assalariado de se desligar – fora do horário de trabalho, nos fins-de-semana, nas férias – da rede telemática, do arceio eletrônico que o liga ao patrão ou a sua firma. (Luiz Felipe de Alencastro, “A servidão de Tom Cruise, Metamorfoses do trabalho compulsório”, *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais!, 13/8/2000.)

7. A Nike é acusada de vender tênis produzidos em países asiáticos por mão-de-obra aviltada. Um levantamento feito junto a quatro mil trabalhadores de nove das 25 fábricas que servem à empresa na Indonésia revelou que 56% dos trabalhadores queixam-se de insultos verbais, 15,7% das mulheres reclamam de bolinas e 13,7% contam que sofreram coerção física no serviço. Esse estudo foi realizado sob o co-patrocínio da própria Nike. Outro levantamento, feito no Vietnã, mostrou que os trabalhadores ganham US\$ 1,60 por dia e teriam que gastar US\$ 2,10 para fazer três refeições diárias. Banheiros, só uma vez por dia. Água, duas vezes. O descumprimento das normas de uso do uniforme é punido com corridas compulsórias. Em outros casos, o trabalhador é obrigado a ficar de castigo, ajoelhado. A fábrica da localidade de Sam Yang trabalha 20 horas por dia, tem seis mil empregados, mas o expediente do médico é de apenas duas horas diárias. (Elio Gaspari, “O micreiro do MIT pegou a Nike”, *Folha de S. Paulo*, 4/3/2001.)

8. “O trabalho danifica o homem” (declaração de Maguila, lutador de boxe, parodiando um conhecido provérbio).

9. O bom senso questiona: por que razão os homens dessas sociedades [...] queriam trabalhar e produzir mais, quando três ou quatro horas diárias de atividade são suficientes para garantir as necessidades do grupo? De que lhes serviria isso? Qual seria a utilidade dos excedentes assim acumulados? Qual seria o destino desses excedentes? É sempre pela força que os homens trabalham além das suas necessidades. E exatamente essa força está ausente do mundo primitivo: a ausência dessa força externa define inclusive a natureza das sociedades primitivas. Podemos admitir a partir de agora, para qualificar a organização econômica dessas sociedades, a expressão economia de subsistência, desde que não a entendamos no sentido de um *defeito*, de uma incapacidade, inerentes a esse tipo de sociedade e à sua tecnologia, mas, ao contrário, no sentido da recusa de um *excesso* inútil, da vontade de restringir a atividade produtiva à satisfação das necessidades. [...] A vantagem de um machado de metal sobre um machado de pedra é evidente demais para que nela nos detenhamos: podemos, no mesmo tempo, realizar com o primeiro talvez dez vezes mais trabalho que com o segundo; ou então executar o mesmo trabalho num tempo dez vezes menor. (Pierre Clastres, *A Sociedade contra o Estado*, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1973.)



10. É realmente muito triste para mim, hoje em dia, saber que os pastores não conhecem essa tremenda verdade. E é doloroso pensar que eles continuarão, uivando como cães, a disputar o “meu” e o “teu”, numa luta ferina e bestial. Continuarão a viver dilacerando-se uns aos outros e cuspidos sangue, tragicamente, em proveito de patrões que desconhecem. [...] Nosso sangue fervilhava no esforço, regava a terra, coagulava-se. E nós estávamos contentes. Como poderíamos desconfiar que o fruto de nosso sangue ia engordar as aves de rapina das cidades, luzidias e repousadas, em suas casas confortáveis? Cada um de nós, na mocidade, construía com vistas à velhice, sem saber que, numa sociedade como a nossa, a velhice, com ou sem olival, seria tragicamente desprezada pelos jovens! E cada um de nós entregava-se a esse demônio que derramava nos campos nossas energias, espalhando-as conforme seu capricho, tomando-nos felizes sem dilacerar assim nossa própria carne, esquecidos das calamidades e dos caprichos da natureza. (Gavino Leddà, *Pai Patrão*, Rio de Janeiro, Círculo do Livro, s.d.) [*Padre Padrone* é um romance de 1975, que deu origem ao filme dos irmãos Taviani, com o mesmo título. Trata da dura vida de trabalho do filho de um camponês da Sardenha.]

11. O argumento é conhecido, justo e internacional: por lei, as crianças devem estar na escola, e não trabalhando 12 horas por dia; empresários inescrupulosos recorrem ao trabalho infantil, pagando salários indecentes; portanto, é preciso uma lei para impedir essas injustiças. A questão é: qual lei? No caso brasileiro, a lei pode levar as crianças a perder o emprego e a não ganhar nada em termos de aprendizado profissional. Portanto, para que se cumpra a lei, os menores de 16 anos deverão ser despedidos. [...] A verdadeira alternativa, para muitos adolescentes, não é estudar ou trabalhar, mas trabalhar ou não. As famílias pobres precisam dessa renda, que a lei acaba confiscando. (Adaptado de Carlos A. Sardenberg, “Boas intenções que matam”, *O Estado de S. Paulo*, 18/6/2001.)

REDAÇÃO

Um dia sim, outro também. Duas bombas, suásticas nazistas e muitas mensagens pregando a tolerância zero a negros, judeus, homossexuais e nordestinos marcaram a Semana da Pátria em São Paulo. O primeiro petardo foi direcionado na segunda-feira 4, para o coordenador da Anistia Internacional. Tratava-se de uma bomba caseira, postada numa agência dos Correios de Pinheiros com endereço certo: a casa do coordenador. Uma hora e meia depois, foi a vez de o secretário de Segurança e de os presidentes das comissões Municipal e Estadual de Direitos Humanos receberem cartas ameaçadoras. Assinando "Nós os skinheads" (cabeça raspada), os autores abusaram da linguagem chula, do ódio e da intolerância. "Vamos destruir todos os viados, pretos e nordestinos", prometeram. Eles asseguravam também já terem escolhido os representantes daqueles que não se enquadram no que chamam de "raça pura" para receberem "alguns presentinhos". Como prometeram, era só o começo. No dia seguinte, terça-feira 5, o mesmo grupo mandou outra bomba, dessa vez para a associação da Parada do Orgulho Gay.

(Isto é, 08-09-2000)

Desde então [os anos 80], o poder racista alastrou-se por todo o mundo numa torrente de excessos sanguinolentos. Também na Alemanha, imigrantes e refugiados foram mortos friamente por matas de radicais de direita em atentados incendiários. Até hoje, a esfera pública minimiza tais crimes como obra de uns poucos jovens desclassificados. Na verdade, porém, o poder racista à solta nas ruas é o prenúncio de uma reviravolta nas condições atmosféricas mundiais.

(Robert Kurz)

Um dos eventos realizados no final de abril deste ano no Chile foi uma conferência internacional secreta de militantes extremistas de direita e organizações neonazistas planejada e divulgada pela Internet. Foram convidados a participar do "Primeiro Encontro Ideológico Internacional de Nacionalismo e Socialismo" representantes do Brasil, Uruguai, Argentina, Venezuela e Estados Unidos.

(Isto é, 08-09-2000)

[...] Nos últimos anos, grupos neonazistas têm se multiplicado. Tanto nos Estados Unidos e na Europa quanto aqui parece existir uma relação entre o desemprego estrutural do sistema capitalista e a ascensão desses grupos de inspiração neonazista.

(Página da Internet)

Toda proclamação contra o fascismo que se abstenha de tocar nas relações sociais de que ele resulta como uma necessidade natural, é desprovida de sinceridade.

(Bertolt Brecht)

Considerar alguém como culpado, porque pertence a uma coletividade à qual ele não "escolheu" pertencer, não é característica própria só do racismo. Todo nacionalismo mais intenso, e até mesmo qualquer bairrismo, consideram sempre os outros (certos outros) como culpados por serem o que são, por pertencerem a uma coletividade à qual não escolheram pertencer. [...]

(Cornelius Castoriadis)

"A violência é a base da educação de cada um."

(Resposta de um cidadão anônimo entrevistado pela TV sobre as razões da violência)

Estes textos (adaptados das fontes citadas) apresentam notícias sobre o crescimento do neonazismo e do neofascismo e, também, alguns pontos de vista sobre o sentido desse fenômeno. Com base nesses textos e em outras informações e reflexões que julgue adequadas, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, procurando argumentar de modo claro e consistente.

Amor e sexo ALP (vol. 8)

AMOR E SEXO: INFLUÊNCIAS DA VIDA CULTURAL

Inúmeros fatores influenciam a maneira como cada um de nós vive a sexualidade.

1. A saúde é um dos mais importantes. Quando alguém está doente, mal alimentado, sentindo dor ou cansaço, dificilmente tem vontade de fazer sexo.

2. A vida mental — as coisas que a pessoa pensa e sente e também as coisas que ela nem percebe que pensa ou sente — afeta seu comportamento e a vontade de fazer sexo. Por exemplo: uma mulher pode ter vontade de ter intimidade de carícias com o namorado e se sentir culpada. Esses dois sentimentos em conflito vão interferir na vida sexual dela. Um homem que está muito preocupado com problemas no trabalho pode perder o interesse sexual pela companheira.

3. Vida cultural: a família, a escola, o lugar onde se vive afetam seu jeito de perceber e viver a vida. Tais fatores determinam sua maneira de vestir, comer, brincar... e amar. Comportamentos que consideramos espontâneos na realidade são produzidos pela nossa cultura. Jeitos de ser e sentir que para nós são naturais em outras culturas provocam estranheza. Por exemplo: os homens soviéticos e árabes se cumprimentam beijando-se nas faces.

As crianças indígenas, ou as que moram à beira-mar, estão acostumadas a quase não usar roupa ou andar de calção. Devem achar muita graça ao verem um menino de um país de neve, cheio de agasalhos.

Existem culturas, como na Polinésia, em que se comem insetos e cobras fritos. Na China se comem ovos que foram colocados durante anos debaixo da terra. Esses alimentos são considerados verdadeiras delícias.

Criados dentro da nossa cultura, é difícil para nós apreciar comidas mais diferentes de outros povos. Gostamos muito de feijoada, mas quando se oferece esse prato para uma pessoa da Suécia, Noruega, Dinamarca, ela estranha bastante.

Assim como todo ser humano tem fome mas come alimentos típicos da sua cultura, toda pessoa tem desejo sexual, mas a forma de expressar e viver a sexualidade é influenciada pela cultura à qual pertence.

Cada cultura encara de forma diferente o amadurecimento físico do jovem e o aumento do seu desejo sexual.

Atualmente os países escandinavos e os Estados Unidos são mais liberais, enquanto os países árabes e da América Latina são mais proibitivos.

Na República Popular da China, o governo proíbe o casamento até por volta dos vinte anos. Quando ocorre o casamento, só se pode ter um filho. A procriação é limitada porque a população é muito grande e o sexo é desencorajado. O governo justifica isso dizendo que dessa forma a energia sexual é canalizada para o crescimento do país.

4. A época histórica: no Brasil estamos vivendo uma transformação acelerada de costumes e de valores sexuais. Está desaparecendo a antiga família patriarcal, em

que o pai mandava e mulher e filhos obedeciam. Agora se caminha para uma relação mais democrática na família. As mudanças que estão ocorrendo na organização da família também afetam a sexualidade.

Durante muito tempo, o assunto sexo foi considerado pecaminoso e feio, algo que não podia ser conversado. As moças deveriam casar virgens e os rapazes eram quase obrigados a ter bastante experiência sexual antes do casamento. Esses comportamentos estão sendo questionados.

Existem famílias que são a favor da virgindade, enquanto outras já aceitam que a mulher tenha relação sexual antes do casamento. O aparecimento da Aids causou um problema para as famílias que acham que o homem deve ter uma iniciação sexual cedo, com mulheres de vida sexual livre ou prostitutas.

Enquanto esses novos modos de encarar o sexo não são assimilados pela sociedade, encontramos no mesmo quarteirão, até na mesma família, pessoas com posições diferentes em relação ao comportamento sexual.

Não será difícil encontrar uma mãe que acha normal o interesse do filho pelos próprios órgãos sexuais, enquanto a irmã dela, que é igualmente boa mãe, fica horrorizada com tal interesse e tenta abafá-lo.

Certamente já encontramos, no mesmo grupo de amigos, pais que acham normal a filha ter relação sexual com o namorado, enquanto outros são totalmente contrários.

Cada uma dessas pessoas se guia pelos valores com que foi criada e acha que está fazendo o melhor pela filha ou filho.

A época em que vivemos é de forte transição. Espera-se que a sociedade caminhe para uma situação em que o sexo seja considerado uma função humana natural.

Marta Suplicy. *Sexo para adolescentes*. São Paulo, FTD, 1988.



EXPLORAÇÃO

- 1** Quais são os comportamentos que estão sendo questionados na época atual?

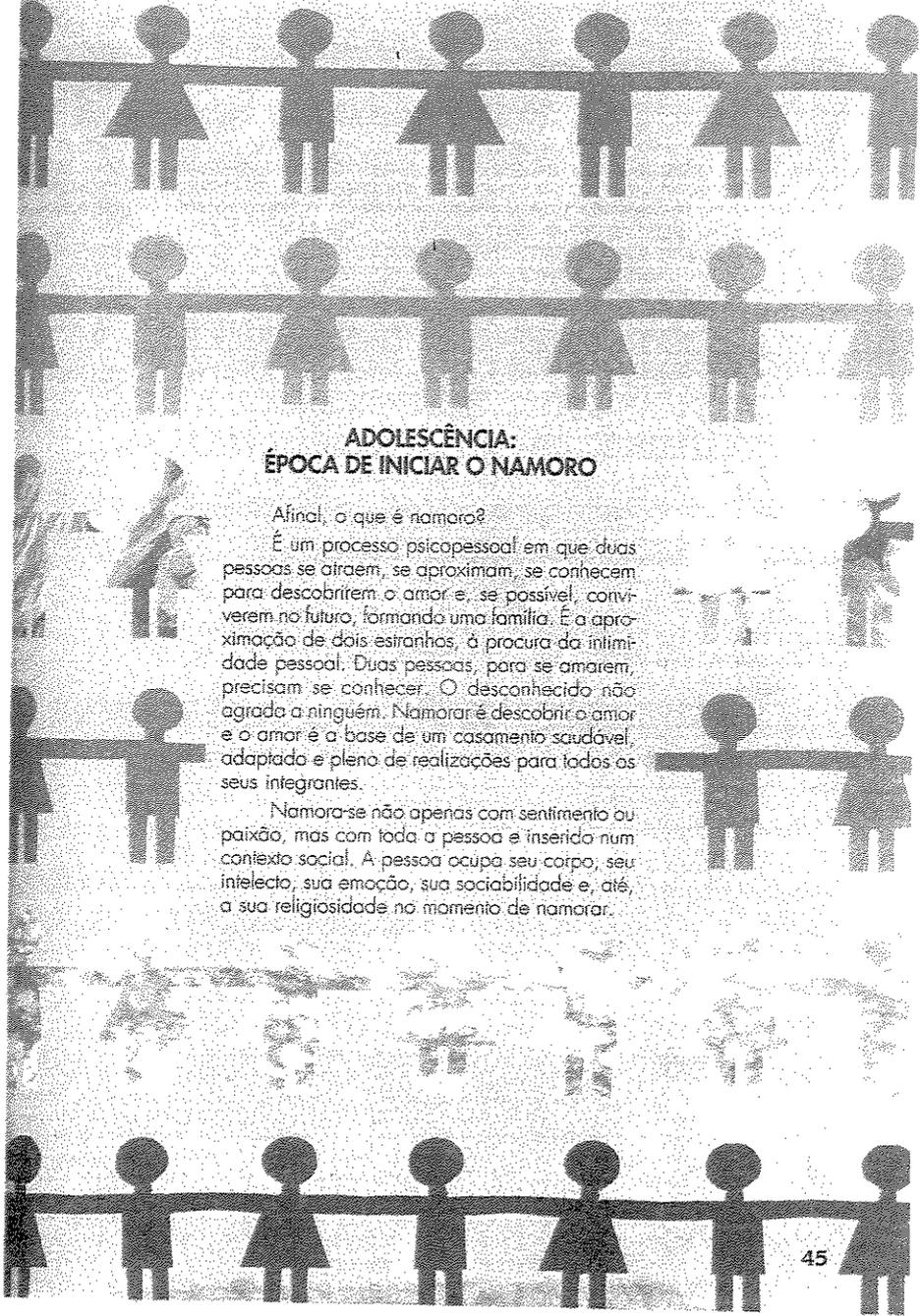
- 2** Na sua opinião, o que a autora pretende transmitir quando escreve: "Comportamentos que consideramos espontâneos na realidade são produzidos pela nossa cultura"?

- 3** Leia:

"Na República Popular da China, o governo proíbe o casamento até por volta dos vinte anos. Quando ocorre o casamento, só se pode ter um filho".

Qual é sua opinião sobre essa atitude do governo chinês?

- 4** Os costumes e os valores sociais que afetam a sexualidade têm relação com a felicidade das pessoas? Justifique sua resposta.

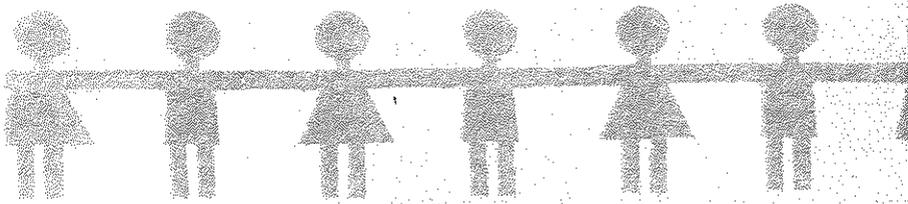


ADOLESCÊNCIA: ÉPOCA DE INICIAR O NAMORO

Afinal, o que é namoro?

É um processo psicopessoal em que duas pessoas se atraem, se aproximam, se conhecem para descobrirem o amor e, se possível, conviverem no futuro, formando uma família. É a aproximação de dois estranhos, a procura da intimidade pessoal. Duas pessoas, para se amarem, precisam se conhecer. O desconhecido não agrada a ninguém. Namorar é descobrir o amor e o amor é a base de um casamento saudável, adaptado e pleno de realizações para todos os seus integrantes.

Namora-se não apenas com sentimento ou paixão, mas com toda a pessoa e inserido num contexto social. A pessoa ocupa seu corpo, seu intelecto, sua emoção, sua sociabilidade e, até, a sua religiosidade no momento de namorar.



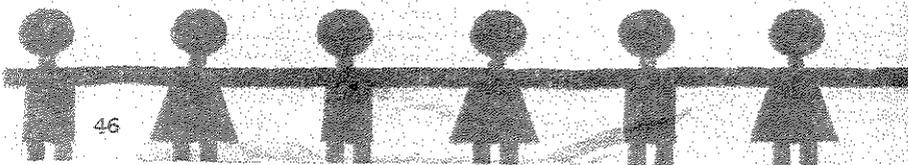
EROTICIDADE

Em todo o namoro existe o elemento físico ou erótico que é a base biológica para a multiplicação da vida, característica de todos os seres vivos animais. Há quem confunde namoro com eroticidade, ao ponto de usar a expressão "fazer amor" no estrito sentido de relacionamento genital. Há um exagero claro e marcante nesta perspectiva exclusiva, pois o namoro inclui o sexo, a eroticidade, a atração física, mas este é apenas um aspecto; uma face do namoro total.

○ aspecto social também está incluído no namoro porque todos os namorados vivem numa sociedade e precisam se assumir ante os outros, ante a comunidade onde pretendem viver. Namoro clandestino não é namoro, a não ser em sociedades repressoras e castradoras que se opõem injusta e obstinadamente ao amor de duas pessoas.

○ namoro exige uma certa maturidade pessoal, uma evolução relativamente plena da pessoa, mas não uma idade predeterminada para o casamento nem para o namoro, porque cada pessoa tem um ritmo no processo de maturidade, e porque cada um tem, igualmente, uma evolução diferente no envolvimento emocional e na responsabilidade ante o namoro e ante a vida.

Zacarias Palácios, Revista *Mundo Jovem*,
Rio Grande do Sul, julho de 1986.



EXPLORAÇÃO

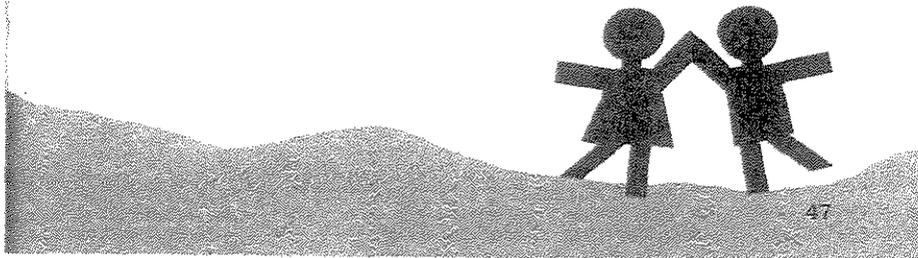
1 Qual é a idéia principal do texto?

2 O autor defende um namoro inserido num contexto social. Enumere as expressões que comprovam esta afirmação.

3 Escreva, com suas palavras, uma definição de namoro.

b 4 Este texto foi publicado em uma revista. Na sua opinião, que tipo de leitor a revista quer atrair?

b 5 *Amor e sexo: influências da vida cultural* poderia ter sido publicado na revista em que foi publicado o texto de Zacarias Palácios? Por quê?



EXTRAPOLAÇÃO

Peça para seus pais ou avós relatarem como era o namoro no tempo deles. Compare com as características de um namoro atual e escreva suas conclusões.

	ANTIGAMENTE	ATUALMENTE
MANIFESTAÇÕES DE CARINHO		
HORÁRIO DE NAMORO		
AIDS		
LOCAIS DE NAMORO		

PRODUÇÃO

Crie um diálogo entre uma avó (avô) e sua neta (neto), a respeito do namoro.

Antes de iniciar o diálogo, faça a caracterização das personagens.

A maior parte das orações introduzidas por *conjunções subordinativas* recebe o nome de **orações subordinadas adverbiais**. As *conjunções* que introduzem essas orações emprestam seu nome a elas: subordinada temporal, causal, final, concessiva etc.

Observe as *conjunções* e classifique as orações subordinadas adverbiais.

"...quando se oferece esse prato para uma pessoa da Suécia..."

"enquanto os países árabes e da América Latina são mais proibitivos"

"porque a população é muito grande..."

"Enquanto esses novos modos de encarar o sexo não são assimilados pela sociedade..."

"porque todos os namorados vivem numa sociedade..."

- 3** No texto de Marta Suplicy e no de Zacarias Palácios, há exemplos de orações subordinadas adjetivas. Cite quatro exemplos e assinale o termo ao qual o pronome relativo se refere.

As mulheres em chamas

Bruxas

Durante mais de 300 anos, a mesma Europa que viu nascer a Idade Moderna e presenciou feitos como a conquista do Novo Mundo, a ascensão da burguesia comercial e o fim do domínio feudal fez das fogueiras um instrumento de repressão e morte para milhares de mulheres condenadas por bruxaria.

As pilhas de lenhas e gravetos já estavam acesas, e a multidão, inquieta, aguardava o início do ritual que conhecia tão bem. Afinal, execuções eram espetáculos imperdíveis, que atraíam a atenção de pessoas vindas de vários cantos. Em meio ao ruído abafado dos comentários sobre os horrores que havia cometido, surgiu enfim a condenada. A turba, que já estava agitada, aproveitou para liberar a tensão reprimida: objetos, palavras de ódio, risos e piadas partiam de todas as direções contra a terrível criatura. Não houve muitas delongas. A sentença foi lida rapidamente, o carrasco, num gesto piedoso, estrangulou a

condenada para que não enfrentasse as chamas viva, e em poucos minutos, seu corpo ardia diante da aclamação selvagem da assistência. Durante mais de 300 anos, cenas como essa se tornaram corriqueiras nas praças públicas de boa parte da Europa, e o caminho da fogueira se transformou no destino de milhares de mulheres. Nuas, montadas em vassouras, aterrorizando cidades, aldeias e castelos, no imaginário popular e religioso da época, as bruxas estavam por toda parte, semeando o pavor. A perversidade feminina campeava solta, a serviço dos mandos do demônio, e precisava ser contida a qualquer custo.



De 1450 a 1750, poucas pessoas ousariam contradizer essa doutrina, repetida em tom de ameaça nos púlpitos dos pregadores católicos, assim como nos sermões protestantes depois da Reforma religiosa de Martinho Lutero, no século XVI. Bruxaria era uma calamidade tão real quanto tempestades ou pestes, e intimamente ligada à natureza feminina. Com exceção de Portugal e Espanha, onde os principais perseguidos eram cristãos-novos e judeus, em quase toda a Europa a porcentagem de mulheres excedeu 75% dos casos. Em algumas localidades, como o condado

de Namur (atual Bélgica), elas responderam por 90% das acusações. Estima-se que 100.000 processos foram instalados pelo continente afora e pelo menos 60.000 vidas se perderam em meio às chamas.

Foi em plena Idade Moderna – a mesma que presenciou a descoberta de um Novo Mundo com as grandes navegações, a ascensão da burguesia comercial, o fim do domínio feudal e a formação dos primeiros Estados nacionais europeus – que o temor às forças do mal deixou o campo da credence popular para se



Bruxas: um simples olhar podia levá-las ao fogo

tornar alvo de uma perseguição sistemática de tribunais leigos, religiosos e da Inquisição – sob controle papal.

Não que as fogueiras tenham sido estranhas à sociedade medieval. A Idade Média também presenciou exibições do poder purificador das chamas, a mais notável delas, sem dúvida, aquela que consumiu a vida da jovem Joana d'Arc, em 30 de maio de 1431, na cidade de Rouen, então sob domínio inglês. Heroína nacional, Joana ficou famosa depois que conduziu o exército francês à vitória sobre os ingleses em Orleans e deu início à revanche de seu país na Guerra dos Cem Anos (1337-1453), até aquele momento vencida fragorosamente pelos britânicos. Em 1430, quando caiu prisioneira nas mãos do duque de Borgonha, aliado do rei inglês Henrique V, seus inimigos aproveitaram a fama das visões que ela costumava ter desde pequena para levá-la à fogueira, mesmo sabendo de sua extrema devoção religiosa. Nesse caso, porém, o cunho político da condenação era tão óbvio, que antes do final daquele século ela seria reabilitada e em 1920 finalmente transformada em santa.

Calamidades podiam detonar uma caça

Para bruxas menos famosas, no entanto, a chegada da Idade Moderna trouxe uma mudança radical na atitude da Igreja e dos tribunais em

relação ao universo da superstição, do paganismo e do mito com o qual, havia mais de 1.500 anos, a Europa convivia. Na mitologia romana, Diana, deusa dos bosques e dos animais, já costumava guiar amazonas noturnas em cavalgadas celestes. Entre as crenças imemoriais germânicas, acreditava-se que figuras ameaçadoras, conhecidas como *streghe*, se reuniam na floresta em torno de caldeirões para realizar seus rituais. Depois se volatizavam e invadiam as casas para chupar a vitalidade das crianças. Mas, em meio à insegurança da aurora da modernidade, um tempo marcado por mudanças e desgraças constantes, como fomes, pestes, guerras e conflitos religiosos, boa parte dessa tradição fantasiosa do passado acabou associada à certeza de que o demônio e suas seguidoras estavam determinados a dominar o mundo. Feitiços e mulheres voadoras tornaram-se, da noite para o dia, parte de uma grande conspiração demoníaca. Encantos e unguentos – chamados na época de *maleficia* – que antes serviam para ajudar as pessoas se transformavam em passaporte certo para a morte.

Não era preciso muito para provar que a ação infernal estava em andamento. Além das tradicionais acusações de possessões diabólicas, crises políticas e sociais, calamidades naturais ou qualquer outro acontecimento anormal eram capazes de detonar a mortandade. Em Trier, na França, uma feroz epidemia de processos contra as bruxas ocorreu entre 1580 e 1599, quando duas grandes colheitas foram dizimadas por alterações climáticas. No principado alemão de Ellwagen, em 1611, em Genebra em 1530, 1545, 1571 e 1615 e em Milão em 1630, para citar uns poucos exemplos, centenas foram condenadas à morte após um surto de peste. No século XVII, em Cambrai, também na França, a instalação de novas indústrias no campo gerou uma onda de ansiedade entre os camponeses que logo desembocou numa grande caça.

Algumas alegações contra a bruxaria eram tão descabidas, que só mesmo o clima de paranóia coletiva explicava a relação: em 1590, depois que

uma tormenta no Mar do Norte destruiu um dos navios da comitiva de Jaime VI da Escócia e de sua noiva, Ana da Dinamarca, os dois países iniciaram uma cruel perseguição a feiticeiras. As grandes caçadas vinham assim: como tempestades de verão, chegavam avassaladoras e de surpresa, mas tinham curta duração. Quase sempre, após um período de frenética perseguição, as comunidades se aquietavam durante os anos seguintes. Era como se tivessem se livrado de um cancro.

Escritos da época registram o quase inacreditável. Na diocese italiana de Como, 1.000 execuções em um ano. Em Toulouse, na França, 400 cremações são contadas em um único dia. No arcebispo francês de Trier, em 1585, 306 bruxas delataram cerca de 1.500 cúmplices. Embora a maior parte das acusadas tenha escapado à morte,

isso não impediu que duas aldeias da região ficassem à beira do extermínio: sobraram apenas duas mulheres em cada uma delas.

O mais impressionante é que a maior parte das mulheres, e mesmo dos homens, condenadas chegaram às fogueiras por confissão própria, graças à tortura. Durante esses quase três séculos de morte, conseguir uma confissão era apenas questão de tempo. Quando acontecia de o acusado resistir muito durante uma sessão de maus tratos, isso só aumentava a convicção de culpa dos interrogadores: afinal, tamanha resistência só podia ter por trás o auxílio de forças que não eram apenas naturais. Hoje, sabe-se que o uso indiscriminado desse instrumento macabro se confunde com o próprio mapeamento da caça às bruxas pela Europa.

SUPERINTERESSANTE. São Paulo, Abril, v.7, n.2, p. 24-29, fev. 1993.

EXERCÍCIOS

- 1 - Neste texto, é feita uma narração de fatos históricos que desvendam a forma como a mulher foi tratada no decorrer da História.
Escreva as idéias relevantes que dizem respeito à mulher distribuídas nos parágrafos do texto:
1º parágrafo: Durante mais de 300 anos as mulheres acusadas de bruxaria foram queimadas nas praças públicas de boa parte da Europa.
Continue você.
- 2 - Situe no mapa do continente europeu as regiões mencionadas no texto.
- 3 - Pesquise e resuma em seu caderno algumas informações básicas sobre a Guerra dos Cem Anos, citada no 4º parágrafo:
Onde ocorreu?
Quais eram os adversários?
Quando ocorreu? (1337 - 1453: não foram exatamente 100 anos)
Motivo(s):
Conseqüências:
- 4 - Durante mais de 300 anos a Europa condenou e queimou mulheres por bruxaria. Em que período da história da humanidade isso aconteceu?

Unidade 01

- 5 - No início do texto há a descrição de uma cena de queima humana em fogueira. Todo o trecho poderia ser interpretado ou representado em forma de teatro. Vamos imaginar que existe um diretor orientando alguns atores para representar a cena. Esse diretor é você. Escreva o trecho no presente, supondo que você está realmente indicando a movimentação necessária:
As pilhas de lenhas e gravetos já estão acesas, e a multidão, inquieta,...
- 6 - Substitua **turba**, primeiro por **povo** e, depois, por **muitas pessoas reunidas**, reescrevendo a frase a seguir. Modifique o que for necessário em relação à concordância:
"A **turba**, que já estava agitada, aproveitou para liberar a tensão reprimida."
- 7- Leia a seguinte frase:
Foi em plena Idade Moderna que o temor às forças do mal tornou-se alvo de perseguições sistemáticas sob controle papal.
Sob controle papal significa **sob controle do papa**.
- a) O que significam então estas palavras?
portão frontal:
higiene bucal:
carne suína:
doença pulmonar:
água pluvial:
água fluvial:
tratamento capilar:
canção popular:
- b) Escreva numa só palavra o correspondente à expressão em destaque:
sessão **da tarde**:
turno **da manhã**:
brinquedo **de criança**:
clarão **da lua**:
rosto **de anjo**:
- 8 - Observe neste trecho do 2º parágrafo o uso da crase (às chamadas):
"...60.000 vidas se perderam em meio **às** **chamas**."
Se colocarmos em seu lugar uma expressão no masculino, ao invés da crase, cujo sinal gráfico é o acento grave (`), usaremos **ao** seguido de palavra no masculino. Teremos, então, por exemplo:
60.000 vidas se perderam em meio **ao** **fogo**.
Com base nisso, reescreva os trechos a seguir substituindo as palavras destacadas por duas expressões no masculino:

- d) O professor acaba de chegar à escola.
- b) Já expliquei o assunto às colegas da minha turma, mas elas não entenderam.
- c) Quando tiver mais idade, irei às festas no clube.

9 - Leia o texto e copie as frases onde há ocorrência de crase.

10 - Separe, em frases, as informações do trecho que está logo abaixo do título:

A Europa viu nascer a Idade Média.

A Europa presenciou...

A Europa...

11 - Agora, reescreva este mesmo trecho começando da maneira sugerida:
A mesma Europa que fez fogueiras...

12 - Observe que depois de Europa não há vírgula. Por quê?

13 - Observe:

A multidão, inquieta, aguardava o início do ritual que conhecia tão bem.

Agora responda:

- a) Por que não há vírgula antes do **que**?
- b) Porque o verbo **aguardava** está no singular? Que regra permite esta concordância?
- c) Dê outros exemplos que obedecem à mesma regra. Se necessário, consulte uma gramática.

14 - Leia com atenção:

"Afinal, execuções eram espetáculos imperdíveis, que atraíam a atenção de pessoas vindas de vários cantos."

Aqui há vírgula antes do **que**, seguido pelo verbo **atrair**, no plural. Que palavra antecede o **que** e exige que o verbo faça a concordância no plural?

15 - Explique a ausência da vírgula antes do **que** em:

"Em meio ao ruído abafado dos comentários sobre os horrores que havia cometido, surgiu enfim a condenada."

Unidade 01

- 16 - Reescreva o trecho anterior iniciando-o por:
A condenada surgiu.....
- 17 - Reúna num único período as frases seguintes ligando-as de forma adequada e garantindo a significação.
Não houve muitas delongas.
A sentença foi lida rapidamente.
O carrasco, num gesto piedoso, estrangulou a condenada.
O carrasco estrangulou a condenada para que não enfrentasse as chamas viva.
Em poucos minutos o corpo da condenada ardia.
- 18 - Observe como se constrói uma comparação:
"Bruxaria era uma calamidade tão real quanto tempestades ou pestes, e inteiramente ligada à natureza feminina."
A comparação é um recurso infalível na argumentação. No caso acima, os fatos diferentes são apresentados como equivalentes.
- a) Reescreva o mesmo trecho mostrando ao leitor que bruxaria é uma calamidade "menor" do que as pestes e tempestades. Faça as alterações necessárias.
 - b) Reescreva, agora, mostrando ao leitor que a bruxaria era uma calamidade "maior" do que as pestes e tempestades.
- 19 - Observe o emprego de "onde".
"Com exceção de Portugal e Espanha, onde os principais perseguidos eram cristãos-novos e judeus, em quase toda a Europa a porcentagem de mulheres excedeu 75% dos casos."
Complete a frase abaixo, utilizando essa mesma estrutura, empregando **onde** e mantendo as vírgulas:
Com exceção de Paraná e São Paulo,...
- 20 - Substitua as palavras negritadas por outras, sem alterar o significado original das frases.
- a) Nesse caso, **porém**, o cunho político da condenação era óbvio.
 - b) Para bruxas menos famosas, **no entanto**, a chegada da Idade Moderna trouxe mudança radical.
 - c) Grandes caçadas vinham assim: como tempestades de verão, chegavam avassaladoras e de surpresa, **mas** tinham curta duração.
 - d) Acreditava-se que figuras ameaçadoras se reuniam na floresta em torno de caldeirões **para** realizar seus rituais.
 - e) **Embora** a maior parte das acusadas tenha escapado à morte, isso não impediu que duas aldeias da região ficassem à beira do extermínio.

21 - Reúna as frases abaixo empregando **onde**. Use **de**, **por**, **para** ou outras palavras, se necessário.

Exemplo:

Ninguém viu. Ele saiu.

Ninguém viu por onde ele saiu.

- a) Ali estava a gaveta. A chave estava escondida nela.
- b) Consultei a Gramática. Encontrei na Gramática um ponto intitulado: Pronomes Relativos.
- c) Curitiba é uma cidade bela.
Para Curitiba, estão vindo pessoas de vários pontos do país.
- d) Na cidade grande há pouca opção de moradia.
É na cidade grande que os desempregados vêm buscar esperança de vida.
- e) Eles chegam à cidade. Não conseguem mais sair da cidade, optando por favelas.

22 - As frases abaixo estão incompletas ou mal estruturadas. Copie-as em seu caderno e vá acrescentando informações de modo que fiquem completas e tenham significado.

- a) As execuções, que atraíam a atenção das pessoas,...
- b) O carrasco que estrangulava a condenada fazia isto porque...
- c) As bruxas, que estavam em toda parte,...

23 - Observe:

Nuas, montadas em vassouras, aterrorizando cidades, aldeias e castelos, no imaginário popular e religioso da época, as bruxas estavam por toda parte, semeando pavor.

- a) Qual é a informação principal?
- b) As demais informações são opcionais, embora ajudem a enriquecer o texto. São expressões de modo, localização, tempo.
Agora, acrescente informações acessórias ou idéias complementares às seguintes informações básicas:
A menina vem.
A moça é bonita.
O poeta fica emocionado.
Os avós sonham.
Os avós se recordam do tempo passado.

O fim do vilão P (vol. 6)

Unidade 04

O fim do vilão

Em Pesadelo Final, Freddy Krueger morre, mas ressuscita para o espectador a brincadeira dos óculos 3D

Jaíro ArcoFlexo

Incrível, mas aconteceu. Ao contrário do que receava muita gente, a matéria conseguiu mesmo ser votada e o veredicto foi unânime: *impeachment*. E, nesse caso pelo menos, a decisão parece irreversível. Ou seja, Freddy Krueger nunca mais. **Pesadelo Final – A Morte de Freddy** (Freddy's Dead: The Final Nightmare, EUA, 1991), sexto filme da série iniciada em 1984 com **A Hora do Pesadelo** e que entrou em cartaz em circuito nacional na semana passada, representa, portanto, a despedida oficial da medonha criatura das garras de aço, rosto em forma de pasta que ameaça desmanchar-se a todo instante, chapéu de feltro surrado e malha listada de lã com aspecto de que nunca foi lavada.

Desde o primeiro filme, escrito e dirigido por Wes Craven, até este, assinado por Rachel Talalay (assistente de produção do **Pesadelo 3**, promovida à produtora no número 4 e agora ganhando a chance de estreiar como diretora), Freddy Krueger, além de se firmar como um dos mais sádicos e infatigáveis assassinos em série do cinema, notabilizou-se por deixar sua



griffe inconfundível em cada assassinato. Suas vítimas são sempre adolescentes e passam deste mundo para o outro durante o sono, invariavelmente atormentadas por um pesadelo. Embora o estilo não mudasse, o resultado artístico da mortandade oscilou muito entre o primeiro e este último, cujos quinze minutos finais são em terceira dimensão, exigindo óculos especiais incluídos no preço do ingresso. A técnica, inaugurada em 1952 em **Bwana, o Demônio**, do americano Arch Oboler, andava meio em desuso desde que os efeitos especiais computadorizados mostraram ser

mais interessantes. Recentemente, o truque da 3D — que dá ilusão de volume aos objetos vistos na tela, fazendo com que o espectador, em alguns momentos, se sinta dentro do cenário — foi utilizado numa versão especial de **Tubarão III**, exibida no Brasil em 1985. Para **Pesadelo Final**, a distribuidora do filme importou dos Estados Unidos 1 milhão de pares de óculos especiais que possibilitam ao espectador quase sentir as mãos de navalha do vilão Freddy Krueger na própria pele.

VEJA... v. 25, n. 31, 29 jul. 1992.

Unidade 04

Exercícios

- 1 - Quem é Freddy Krueger? Porque ele é chamado de vilão?
- 2 - **Pesadelo final – A morte de Freddy** encerra uma série de filmes. Que série é essa e quantos filmes ela possui?
- 3 - Observe a descrição feita do personagem monstruoso no 1º parágrafo.
É uma descrição que engrandece ou não o personagem? Justifique, citando palavras e expressões do texto.
- 4 - Explique o significado do seguinte trecho do 2º parágrafo:
"Embora o estilo não mudasse, o resultado artístico da mortandade oscilou muito entre o primeiro e este último, ..."
- 5 - Dê o significado de **impeachment** neste texto (1º parágrafo).
- 6 - Substitua as palavras negritadas por sinônimos ou expressões equivalentes, ao reescrever as frases:
 - a) A matéria foi votada e o **veredicto** foi unânime.
 - b) Freddy Krueger notabilizou-se por deixar sua **griffe** inconfundível em cada assassinato.
 - c) O monstro afirmou-se como um dos mais **sádicos** e **infatigáveis** assassinos em série do cinema.
- 7 - Observe, na frase abaixo, a informação complementar (que está negritada), intercalada na informação principal:
"A técnica, **inaugurada em 1952 em Bwana**, o Demônio, do americano Arch Oboler, andava meio em desuso desde que os efeitos especiais computadorizados mostraram ser mais interessantes."
Reescreva, em seu caderno, apenas a informação principal das frases a seguir:
 - a) Em São Paulo, onde a violência toma rumos assustadores, morre uma pessoa a cada minuto.

Unidade 04

- b) A Suíça, embora tenha patrocinado o Mundial de 1954, jamais fez parte da história do futebol.
 - c) Idalina da Silva, que todo dia às 6 horas da manhã já está a caminho do trabalho, espera um plano econômico confiável.
 - d) A implantação da nova moeda — o real —, que substituiu o cruzeiro, constitui mais uma das tentativas de liquidar a inflação no Brasil.
- 8 - Como você se sentiria dentro do cenário em companhia de Freddy Krueger? Explique em seu caderno.
- 9 - Observe como é usado o verbo **mudar** na seguinte frase:
Embora o estilo não **mudasse**, o resultado artístico sofreu altos e baixos do primeiro ao último filme.
Utilize o verbo indicado entre parênteses, seguindo o exemplo acima:
- a) Se minha amiga não ... a cor dos cabelos, ficaria mais bonita. (**mudar**)
 - b) Embora meus pais ... viajando, fizemos uma reunião divertida lá em casa. (**estar**)
 - c) Se o público se ... de forma mais civilizada no estádio, não ocorreriam incidentes. (**comportar**)
 - d) Embora o programa ... ido ao ar muito tarde, sua audiência foi enorme. (**ter**)
 - e) Nós teríamos participado da gincana, caso ... avisados a tempo. (**ser**)
 - f) A seleção estaria classificada, se ... no mínimo um gol. (**marcar**)
 - g) Se não ... tantas pessoas na fila, em pouco tempo eu seria atendida. (**haver**)
 - h) O campo estava em boas condições para a partida, embora ... chovido muito no dia anterior. (**haver**)
 - i) Se ainda ... vagas nessa escola, muitos estudantes não precisariam frequentar uma escola tão distante. (**existir**)
- 10 - Os filmes mencionados a seguir já contaram toda a sua história ou ainda podem voltar? Escreva o episódio final para um dos seguintes:
De volta para o futuro; Indiana Jones; Sexta Feira 13; Guerra nas estrelas; Alien, o 8º passageiro.
Lembre-se: todos eles têm feito sucesso; portanto, você não pode decepcionar o público. Garanta a bilheteria!

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE