



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DE REPORTAGENS DIDÁTICAS
SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA
REVISTA *NOVA ESCOLA* (2006-2010)**

TESE DE DOUTORADO

Francieli Matzenbacher Pinton

Santa Maria, RS, Brasil

2012

ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DE REPORTAGENS DIDÁTICAS SOBRE O
ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA
REVISTA *NOVA ESCOLA* (2006-2010)

Francieli Matzenbacher Pinton

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras,
Área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de
Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Désirée Motta Roth

Santa Maria, RS, Brasil
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de
Doutorado


**ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DE REPORTAGENS DIDÁTICAS
SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA
REVISTA NOVA ESCOLA (2006-2010)**


elaborada por
Francieli Matzenbacher Pinton

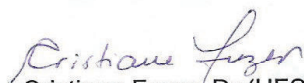
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutor em Letras

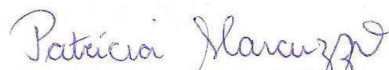
COMISSÃO EXAMINADORA:

Désirée Motta Roth, Dr.
(Presidente/orientadora)


Clecio dos Santos Bunzen, Dr (UNIFESP)


Luciene Juliano Simões, Dr (UFRGS)


Cristiane Fuzer, Dr (UFSM)


Patricia Marcuzzo, Dr (UFSM)

Santa Maria, RS, 07 de agosto de 2012.

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Matzenbacher Pinton, Francieli

Análise crítica de gênero de reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual na revista Nova Escola (2006-2010) / Francieli Matzenbacher Pinton.-2012.
195 p.; 30cm

Orientadora: Désirée Motta Roth

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2012

1. Análise crítica de gênero 2. Reportagem didática 3. Ensino 4. Produção textual 5. Revista Nova Escola I. Motta Roth, Désirée II. Título.

**Dedico este trabalho aos dois Pedros de minha vida:
João Pedro e Pedro Henrique, amores incondicionais.**

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Desirée Motta Roth, pela orientação problematizadora, que desafia à superação de nossos limites; pelo comprometimento com a pesquisa e com o ensino.

À Profª Drª Nina Célia Barros, por ter me aceitado como sua orientanda durante o primeiro ano do curso; pela apaixonante incursão à Gramática Sistêmico-funcional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela seriedade e comprometimento com a formação de professores-pesquisadores.

Ao Prof. Dr. Clécio Bunzen, ao Prof. Dr. Paulo Guedes, à Profª Drª Luciane Ticks e à Profª Drª Susana Cristina dos Reis pelas observações e sugestões fornecidas no exame de qualificação da tese.

À Prof. Drª Nelci Muller, por ter me ensinado a dar os primeiros passos no mundo da pesquisa em linguagem.

A minha querida mãe, Alice, por seu amor e dedicação a mim e aos meus filhos, pelas orações ao Pai Eterno para que eu tivesse força para vencer este desafio;

Ao meu amado pai, Hermes (*in memoriam*), por ser a luz que não deixou que eu desanimasse nos momentos de grande dificuldade.

Ao meu amado esposo, Jacob, por ser meu porto seguro nesta caminhada, pelo apoio amoroso, sem o qual não teria conseguido chegar até aqui;

Aos meus abençoados filhos, João Pedro e Pedro Henrique, por serem a inspiração da minha vida; pela relação dialética de amor e sabedoria que existe entre nós;

Aos meus estimados irmãos, Hermes e Sandra, por sempre terem me apoiado em todas as minhas escolhas.

Aos queridos tios, Iponá e José Carlos, pelo carinho com que me recebiam a cada ida a Santa Maria.

A minha grande amiga, Francieli Rodrigues, pela troca de ideias, pela criteriosa revisão realizada; principalmente, por ter acreditado em meu trabalho.

Aos meus colegas do LABLER, pelo acolhida no grupo de pesquisa, e, em especial, à colega e amiga, Tânia Moreira, pelo apoio nas horas difíceis.

Aos meus colegas da UFFS, em especial, à Dani, à Ana Cecília e à Roberta, pela força, pelas conversas e risadas, que foram o combustível necessário aos momentos de angústia e incerteza.

A todos meus alunos, pelos questionamentos inquietantes, que, sem dúvida, despertaram em mim esta eterna busca pelo aprender.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DE REPORTAGENS DIDÁTICAS SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL PUBLICADAS NA REVISTA *NOVA ESCOLA* (2006-2010)

AUTORA: Me. FRANCIELI MATZENBACHER PINTON

ORIENTADORA: Dr. DÉsirÉE MOTTA ROTH

Santa Maria, 07 de agosto de 2012.

A imprensa pedagógica é um dos locais que possibilita o conhecimento das realidades educativas, bem como das relações entre teoria e prática, entre projeto e realidade, entre tradição e inovação (NÓVOA, 2002). Com este trabalho analiso criticamente os discursos sobre o ensino de produção textual recorrentes na revista *Nova Escola* entre os anos 2006 e 2010. O corpus é constituído de 15 reportagens destinadas à popularização de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino de produção textual na educação básica. As reportagens foram analisadas à luz da Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2005, 2008), entendida neste trabalho como a confluência entre a Análise Crítica de Discurso (FAIRCLOUGH, 2003, 2008) e a Análise de Gênero na perspectiva da Sociorretórica (SWALES, 1990, 1998, 2004; BAZERMAN, 2006, 2009; MILLER, 1984, 1994). Os resultados apontam para a existência de três grandes discursos que sustentam o ensino de produção textual escrita na revista: discurso pedagógico da norma, o discurso pedagógico da redação e o discurso pedagógico da produção textual. Cada um desses discursos apresenta uma tendência que se constitui em uma orientação metodológica para o ensino de produção de textos, são elas: i) Discurso pedagógico da norma: foco no ensino de gramática normativa, a produção textual centrada no processo de revisão da pontuação e da ortografia; ii) Discurso pedagógico da redação: foco na reprodução de modelos de texto, em especial de textos literários; e iii) Discurso pedagógico da produção textual: foco nos aspectos sociocomunicativos dos gêneros. Tais discursos são veiculados pelas reportagens didáticas, inscritas na seção “Sala de aula” da revista. As reportagens didáticas analisadas apresentam quatro movimentos retóricos que visam à didatização de um determinado conteúdo e sua posterior aplicação em sala de aula. As escolhas linguísticas empregadas pelo jornalista nestas reportagens comprovam o caráter diretivo: à revista é reservada a tarefa de ensinar, e ao professor a tarefa de aprender/executar o que foi prescrito. Portanto, este gênero discursivo, neste trabalho, é entendido como uma metáfora da escola tradicional, uma vez que materializa linguisticamente os aspectos ideológicos preconizados por esta escola.

Palavras-chave: discurso, ensino, produção textual, *Nova Escola*

ABSTRACT

Doctorate Thesis
Postgraduate Program in Languages
Federal University of Santa Maria

CRITICAL GENRE ANALYSIS OF DIDACTIC REPORTAGES ON THE TEACHING
OF TEXTUAL PRODUCTION IN THE MAGAZINE NOVA ESCOLA (2006-2010)

AUTHOR: FRANCIELI MATZENBACHER PINTON, M.A

ADVISOR: DÉSIRÉE MOTTA ROTH, Ph.D

Santa Maria, August 7, 2012.

Pedagogical press is one of the instruments that allows us to understand educational realities as well as the relationship between theory and practice, project and reality, and tradition and innovation (NÓVOA, 2002). In this work, I critically analyze the discourses on the teaching of textual production of the magazine *Nova Escola* from the years 2006 and 2010. The corpus is composed of 15 pieces of didactic reportage aiming at the popularization of theoretical and methodological knowledge on the teaching of textual production in elementary education. The texts were analyzed under the perspective of Critical Genre Analysis (MOTTA-ROTH, 2005, 2008), understood here as the confluence between Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003, 2008) and Genre Analysis in the socio-rhetorical perspective (SWALES, 1990, 1998, 2004), (BAZERMAN, 2006, 2009), (MILLER, 1984, 1994). The results point to the existence of three great discourses that support the teaching of textual production in the magazine: pedagogical discourse of rules, pedagogical discourse of composition and pedagogical discourse of textual production. Each of these discourses have a tendency to constitute a methodological guide for textual production: i) Pedagogical discourse of rules: focuses on normative grammar, the textual production is focused on the process of revising punctuation and spelling; ii) Pedagogical discourse of composition: focuses on the reproduction of models of texts, specially literary texts, and iii) Pedagogical discourse of textual production: focuses on genre sociocommunicative aspects. These discourses are published in the *Sala de aula* section of the magazine. The didactic reportages analyzed show four rhetorical moves which aim to make the content more didactic as well its future application in the classroom. The linguistic choices employed by the journalists in these reportages prove its directive characteristic: the magazine is aimed at teaching and the teacher is supposed to learn/perform what it prescribes. Therefore, this genre, in this work, is understood as a metaphor of traditional school, since it linguistically materializes the ideological aspects professed by this school.

Keywords: discourse, teaching, textual production, *Nova Escola*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fontes da Análise Crítica de Gênero.....	22
Figura 2	Representação esquemática para a análise crítica de gênero.....	23
Figura 3	Representação do modelo tridimensional de Fairclough	27
Figura 4	Esquema de representação da situação interlocutiva.....	45
Figura 5	Modelo para Pedagogia de Letramento em Gênero	52
Figura 6	Esquema da sequência didática	55
Figura 7	Capa da Ed. 198	88
Figura 8	Capa da Ed. 212	88
Figura 9	Capa da Ed. 226	88
Figura 10	Capa da Ed. 230	88
Figura 11	Capa da Ed. 219	89
Figura 12	Capa da Ed. 220	89
Figura 13	Índice da edição 190.....	91
Figura 14	Índice da edição 203	92
Figura 15	Índice da edição 212	93
Figura 16	Índice da edição 219	94
Figura 17	Seção da revista	97
Figura 18	Reportagem didática	100
Figura 19	Sequência didática na revista <i>Nova Escola</i>	101
Figura 20	Projeto didático na revista <i>Nova Escola</i>	102
Figura 21	Boxe “Quer saber mais?”	103
Figura 22	Reposicionamento dos atores: da escola para a revista	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Perfil dos leitores	82
Gráfico 2 Classe social dos leitores	83
Gráfico 3 Faixa etária dos leitores	85
Gráfico 4 Leitores por região do Brasil	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelo <i>CARS</i>	31
Quadro 2	Propósito comunicativo: notícia e reportagem	32
Quadro 3	Organização retórica da reportagem didática	32
Quadro 4	Organização retórica de reportagens didáticas da seção <i>Ideias</i> do <i>Diário de Santa Maria</i>	33
Quadro 5	Categorias do metadiscurso textual	34
Quadro 6	Categorias do metadiscurso interpessoal	35
Quadro 7	Categorias do metadiscurso interativo	35
Quadro 8	Categorias do metadiscurso interacional	36
Quadro 9	Agrupamento dos gêneros	56
Quadro 10	Sistematização das pedagogias de gênero	60
Quadro 11	Discursos da escrita e da aprendizagem da escrita	63
Quadro 12	Macrodiscursos sobre a escrita	64
Quadro 13	Sistematização de crenças sobre a escrita sugeridas pelos três discursos identificados	66
Quadro 14	Numeração, edição, ano, mês e endereço eletrônico dos textos do primeiro <i>corpus</i>	69
Quadro 15	Numeração, edição e título dos textos do segundo <i>corpus</i>	70
Quadro 16	Numeração, edição e título dos textos do <i>corpus</i> definitivo	71
Quadro 17	Procedimentos investigativos orientados para o texto e para o contexto	71
Quadro 18	Questionário para os jornalistas	72
Quadro 19	Maior Fluxo de circulação das revistas mensais pagas	81
Quadro 20	Descrição das seções da revista	94
Quadro 21	Movimentos e passos da reportagem didática na revista <i>Nova Escola</i>	104
Quadro 22	Recorrência de movimentos e passos retóricos em reportagem didática da revista <i>Nova Escola</i>	108
Quadro 23	Exemplo de organização retórica: reportagem didática n.º4	109
Quadro 24	Discursos sobre o ensino de produção textual	135
Quadro 25	Expoentes linguísticos dos discursos pedagógicos na revista <i>Nova Escola</i>	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Frequência de ocorrência dos operadores metadiscursivos interativos	112
Tabela 2	Frequência de ocorrência dos operadores metadiscursivos interacionais	117

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD: Análise Crítica do Discurso

ANER: Associação Nacional dos Editores de Revistas

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPSE: Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Genebra

GEELP: Grupo de Estudos de Educadores de Língua Portuguesa da UFFS

GSF: Gramática Sistemico Funcional

LabLeR: Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação da UFSM

NE: Revista *Nova Escola*

P: Professor

PCNs: *Parâmetros Curriculares Nacionais*

UFFS: Universidade Federal da Fronteira Sul

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UNIGE: Universidade de Genebra

UNIJUI: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

URI: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Quadros de sistematização das reportagens.....	155
Apêndice B	Questionário	160
Apêndice C	Resultados do questionário	162
Apêndice D	Resposta questionário do jornalista	166
Apêndice E	Análise da organização retórica das reportagens didáticas do <i>corpus</i>	168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA	20
1.1 Referencial teórico e metodológico da pesquisa	21
1.1.1 Análise Crítica de Gênero	21
1.1.2 Análise Crítica de Discurso	23
1.1.3 Sociorretórica	29
1.2 Perspectivas teóricas para o ensino de produção textual	37
1.2.1 Perspectiva da norma	39
1.2.2 Perspectiva da redação	40
1.2.3 Perspectiva da produção de textos	43
1.2.4 Perspectiva dos gêneros discursivos/textuais	47
1.2.5 Principais orientações pedagógicas para o ensino de produção textual na ótica dos gêneros discursivos	50
1.2.5.1 Escola Australiana	51
1.2.5.2 Escola Suíça	54
1.2.5.3 Escola Norte-Americana	57
1.2.6 Discursos sobre a escrita	61
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	68
2.1 Universo de análise	68
2.2 Procedimentos de análise	71
2.2.1 Procedimentos de análise contextual	72
2.2.2 Procedimentos de análise textual-discursiva	73
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE CRÍTICA DAS REPORTAGENS DIDÁTICAS SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL NA REVISTA NOVA ESCOLA	76
3.1 A revista <i>Nova Escola</i>	77

3.1.1 O contexto de produção e circulação da revista <i>Nova Escola</i>	78
3.1.2 A organização textual e discursiva da revista	87
3.2 O gênero discursivo reportagem didática	96
3.2.1 A seção “Sala de aula” e a organização gráfica do gênero reportagem didática.....	96
3.2.2 A organização retórica da reportagem didática	104
3.2.3 As relações entre o jornalista, o especialista e o leitor-professor	111
3.2.4 O gênero reportagem didática como metáfora da escola tradicional	120
3.3 Uma análise crítica das reportagens sobre ensino de produção textual	124
3.3.1 Os conteúdos popularizados sobre o ensino de produção textual na revista	124
3.3.2 Discursos sobre o ensino de produção textual na revista	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
APÊNDICES (CD- ROM).....	154

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2007, com a apresentação do projeto CNPq n.º301962/2007-3, intitulado “Análise crítica de gêneros de artigo de popularização da ciência” (MOTTA-ROTH, 2007), a investigação dos diferentes aspectos de popularização da ciência tem sido o objeto de estudos do Grupo de Pesquisa/CNPq Linguagem como Prática Social e do Grupo de Trabalho do Laboratório de Leitura e de Redação (LabLeR) da UFSM. O propósito desse estudo é a investigação do contexto de popularização da ciência (quem escreve para quem, com que objetivo, etc.), bem como a sistematização dos procedimentos de análise que podem ser implementados no estudo de gêneros discursivos (MOTTA-ROTH, 2007, p.3).

De acordo com Motta-Roth e Lovato (2009, p. 234), os textos de popularização da ciência são responsáveis pelo processamento da prática científica, com o intuito de atingir a sociedade mais ampla, na medida em que tornam o conhecimento especializado público e acessível. Para as autoras, os documentários televisivos, os textos jornalísticos publicados em periódicos especializados em popularização da ciência, como as revistas *Ciência Hoje* e *Superinteressante*, são alguns exemplos de mecanismos midiáticos que cumprem a função de levar a ciência até a sociedade (*Idem*).

Dessa forma, a produção de um texto de popularização da ciência pode ser compreendida como a recontextualização e reformulação de uma fonte de modo que a mesma seja compreensível e relevante para uma outra audiência, em um contexto discursivo que difere da fonte original (CIAPUSCIO, 2003, p. 210). Em virtude disso, há presente a ideia de que a popularização acontece num *continuum* entre os graus de especialização que existem entre os interactantes envolvidos neste gênero discursivo. Nessa perspectiva, pode-se pensar em audiências mais ou menos especializadas, ou seja, a popularização pode ocorrer do especialista para o não especialista; do cientista (academia) para o especialista professor (escola), entre outras situações.

Com base nesses pressupostos, o grupo de trabalho desenvolve inúmeras pesquisas sobre processos e textos de popularização da ciência que circulam na mídia nacional e internacional, em livros didáticos de línguas para fins acadêmicos

na universidade e em discursos de professores e de pessoas do público em geral, verificando o grau de popularização de conceitos científicos. Os trabalhos abordam a investigação dos movimentos retóricos e dos elementos recursivos (LOVATO, 2010), a inserção de vozes (MARCUIZZO, 2011), as metáforas lexicais (SANTOS, 2010), os diferentes graus de autoridade e assertividade (NASCIMENTO, 2011), as reformulações metadiscursivas (GERHARDT, 2011) e a análise crítica dos discursos veiculados nestes contextos.

Decorrente desse projeto guarda-chuva, Motta-Roth (2007) elaborou ainda um segundo projeto intitulado “Representações sociais sobre a área de Letras”. O objetivo central deste subprojeto é responder a questionamentos como: Qual o estatuto dessa área de saber? De que forma acontece a popularização de conceitos referentes a esse saber científico? Qual relevância da educação linguística para a sociedade? Nessa perspectiva de investigação, estão situadas as dissertações de mestrado, desenvolvidas por Rodrigues (2008), Assis Brasil (2010) e Arnt (2012).

A dissertação de Rodrigues (2008) busca identificar os discursos que circulam na área de Linguística Aplicada sobre a natureza da escrita e de sua investigação por meio de análise de relatos de pesquisa sobre a escrita. Já o trabalho de Assis Brasil (2010) foca sua análise nos discursos de professores da educação básica sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, identificando as representações sociais da escrita em uma comunidade escolar. Por fim, Arnt (2012) analisa o discurso pedagógico em livros didáticos para o ensino de línguas para fins acadêmicos, buscando identificar em que medida conceitos teóricos em voga na pesquisa no campo da Linguística Aplicada são apropriados pelo livro didático em um processo de popularização da ciência.

Com o propósito de ampliar as investigações realizadas pelo grupo de pesquisa, proponho, neste trabalho, analisar criticamente os discursos sobre o ensino de produção textual, recorrentes na imprensa educacional brasileira, em específica na Nova Escola.

A imprensa educacional é um *corpus* documental que possibilita a visualização dos métodos e das concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional, conforme Ognier (1984, p.7 apud CATANI; BASTOS, 2002, p. 5). Para Nóvoa (2002, p.11), a análise da imprensa permite apreender os discursos que articulam prática e teoria, que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano da microexperiência

concreta, que expressam os desejos de futuro ao mesmo tempo em que denunciam situações do presente. Nessa perspectiva, a imprensa pedagógica é um dos locais que possibilita o conhecimento das realidades educativas, bem como das relações entre prática e teoria, entre projeto e realidade, entre tradição e inovação (*Idem, ibidem*).

A expressão “imprensa pedagógica refere-se ao conjunto de revistas que, destinadas aos professores, tem como objetivo guiar a prática cotidiana de seu trabalho, oferecendo a eles informações sobre o conteúdo, sobre a condução da prática didática e também sobre a disciplina” (CASPARD, 1988 apud CATANI; BASTOS, 2002, p. 5). As revistas pedagógicas possuem um duplo potencial: além dos textos informativos que permitem a atualização de conteúdos, elas oferecem estudos, concepções e práticas articuladas às políticas educacionais sugeridas pelas reformas políticas, que se desenvolvem junto às edições das revistas (SILVA, 2009, p.20). Essas revistas são dispositivos da governabilidade, cujos discursos encontram-se vinculados à perspectiva econômica, política, social, cultural e científica vigentes (*Idem, ibidem*).

Em conversas informais com professores, durante cursos de formação continuada ministrados por mim, percebi que estes recorrem às revistas pedagógicas com o objetivo de se manterem informados sobre as “inovações” teóricas e metodológicas de sua área de atuação. Segundo os docentes, uma das revistas que faz parte do cotidiano de praticamente todas as escolas é a *Nova Escola*.

Diante dessa constatação, resolvi investigar em que medida este diagnóstico informal poderia ser representativo de uma dada realidade educacional. Para tanto, elaborei um questionário¹ que foi aplicado com professores da rede pública do município de Cerro Largo, RS. Nesse instrumento, constavam questões referentes ao perfil do professor, ao uso de textos em sala de aula e à presença da revista *Nova Escola* no cotidiano escolar. Tais aspectos foram focalizados já que a pesquisa abordaria a popularização de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino de produção textual na imprensa educacional. O questionário foi respondido pelos 30 professores que participavam de um curso de formação continuada sobre

¹ O questionário consta no Apêndice B, e os gráficos e a tabela constam no Apêndice C.

gêneros discursivos promovido pela Secretaria Municipal de Educação deste município.

Os professores que responderam ao questionário são formados nas mais diferentes áreas do conhecimento, atuando em escolas de educação básica nas redes municipal e estadual do município de Cerro Largo. Em relação ao uso de textos, 80% responderam que utilizam textos na maioria de suas aulas. Vinte por cento das professoras afirmam que os textos são usados como material para leitura, interpretação e produção textual, já como instrumento e objeto de ensino apenas 10%. Os exemplares de gêneros discursivos recorrentes no contexto de sala de aula apontados pelos professores pertencem prioritariamente à esfera literária e jornalística, totalizando 73,9%. Tais dados revelam que a exploração dos gêneros discursivos ainda é tímida neste contexto, já que a maioria usa os textos apenas como suporte para as atividades de leitura e de escrita, desconsiderando a função social desses gêneros na sociedade.

Sobre a revista *Nova Escola*, constatei que se trata de um meio de comunicação bastante popular para os sujeitos entrevistados, já que todos afirmam conhecê-la. Outro fato importante é que 64% dos professores costumam ler a revista na biblioteca escolar, sendo possível considerá-la como uma fonte de consulta e de leitura neste espaço. Em relação à frequência de leitura, 53% afirmam ser leitores eventuais, 37% leitores assíduos e apenas 10% afirmam ler raramente este veículo midiático. A busca por inovações didáticas é o foco desses professores, já que 87% revelam que utilizam as sugestões fornecidas pela revista em seu planejamento. Apesar de utilizarem frequentemente as sugestões fornecidas, poucos conseguiram fazer referência a alguma edição especial, com exceção de um professor que mencionou a edição intitulada “Como trabalhar com gêneros”.

Em razão disso, decidi voltar meu olhar para esta revista. Ao analisar previamente alguns exemplares, percebi que o ensino de produção de textos foi capa em duas edições intituladas “Produção de texto” e “Como trabalhar com gêneros”, respectivamente nos meses de janeiro e de agosto de 2009.

Motivada pelos conteúdos popularizados pela revista, resolvi investigar que discurso(s) sobre o ensino de produção textual é ou são recorrentes na revista *Nova Escola* em relação ao uso e ensino de textos neste contexto, já que esta revista possui uma grande representatividade no contexto educacional brasileiro, revelando, de certa forma, uma realidade educativa.

Enquanto realizava a leitura dos textos publicados, alguns questionamentos foram surgindo: i) existe na revista um gênero discursivo responsável pelo conhecimento popularizado sobre o ensino de produção textual?; ii) em que medida este gênero do discurso mobiliza um discurso mais amplo sobre educação e professores; iii) em que medida a organização e o funcionamento do gênero refletem as práticas da esfera escolar?; e, por fim, iv) quais discursos sobre o ensino de produção textual são recorrentes na revista *Nova Escola* e que concepção de língua e ensino esses discursos constroem?

Para dar conta desses questionamentos, elaborei os seguintes objetivos específicos:

1. Delinear o contexto da prática jornalística da revista *Nova Escola*, em termos de produção e circulação;
2. Analisar criticamente a configuração textual-discursiva do gênero reportagem didática na revista *Nova Escola*;
3. Identificar e analisar criticamente as estratégias metadiscursivas empregadas pelo jornalista no gênero reportagem didática;
4. Identificar e analisar criticamente os discursos sobre o ensino de produção textual circulantes nessa publicação.

Com base nesses objetivos, organizei o trabalho em quatro capítulos, além desta Introdução. No Capítulo 1, apresento o aporte teórico e metodológico empregado para analisar criticamente o discurso e contextualizo o ensino de produção textual. No Capítulo 2, descrevo os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. No Capítulo 3, apresento e discuto os resultados da análise dos discursos sobre o ensino de produção textual presentes no gênero reportagem da revista *Nova Escola*. Por fim, no Capítulo 4, apresento minhas considerações finais em relação a este trabalho de pesquisa. Constam ainda neste trabalho os apêndices: "A" (Quadros de sistematização das reportagens), "B" (Questionário), "C" (Resultados dos questionários), "D" (Resposta do questionário do jornalista) e apêndice "E" (Análise da organização retórica das reportagens).

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

Apresento, neste capítulo de revisão da literatura, dois enquadres distintos: o aporte teórico e metodológico da pesquisa e a contextualização do ensino de produção textual. Na seção 1.1, fundamento teoricamente e metodologicamente a análise proposta neste trabalho, cuja base se encontra na Análise Crítica de Gênero, na Análise Crítica de Discurso e na Análise de Gênero. Na seção 1.1.1, discorro sobre a Análise Crítica de Gênero e os princípios teóricos e metodológicos que a sustentam. Na seção 1.1.2, apresento a Análise Crítica de Discurso e discuto conceitos-chave como os de discurso e de ideologia. Além disso, exploro o modelo tridimensional em suas dimensões: textual, discursiva e social. Na seção 1.1.3, abordo a análise de gênero na ótica da sociorretórica, discutindo o conceito de gênero como ação social e apresentando a perspectiva adotada nesta pesquisa para a análise do gênero reportagem didática. A seção 1.2 inicia com as perspectivas teóricas que fundamentam(ram) o ensino de produção textual, sistematizadas neste trabalho em quatro grandes momentos². Na seção 1.2.1, discuto a perspectiva da norma e seu enfoque prescritivo de regras gramaticais para o ensino de texto. Na seção 1.2.2, exploro a perspectiva da redação, baseada na apropriação de regras textuais e gramaticais pelos sujeitos aprendentes. Na seção 1.2.3, destaco a visão interacionista para o ensino de textos, denominando esta perspectiva de produção textual. Na seção 1.2.4, abordo a perspectiva dos gêneros discursivos/textuais³ que prevêem uma sistematização das atividades que explicitam a relação dialética entre texto e contexto. As diferentes sistematizações dessas atividades conduzem a pedagogias distintas para o ensino de produção textual, por isso, na seção 1.2.5, finalizo a discussão com as principais orientações pedagógicas para o ensino de produção textual com base em gêneros discursivos/textuais, enfocando a Escola Australiana, a Escola Suíça e a Escola Norte-Americana. Na seção 1.2.6, exploro os discursos sobre a escrita circulantes no contexto nacional e internacional.

² Não tenho a pretensão de revisar o ensino de produção textual sob a ótica histórica, mas sim, demarcar os momentos tidos como paradigmáticos, conforme diferentes pesquisadores: Bunzen (2005, 2006), Geraldi (1984, 1997), Rojo e Cordeiro (2004, 2009) e Guedes (2009).

³ Como o objetivo desta seção é delimitar as perspectivas teóricas para o ensino de produção textual, optei por não fazer tal distinção, neste momento.

1.1 Referencial teórico e metodológico da pesquisa

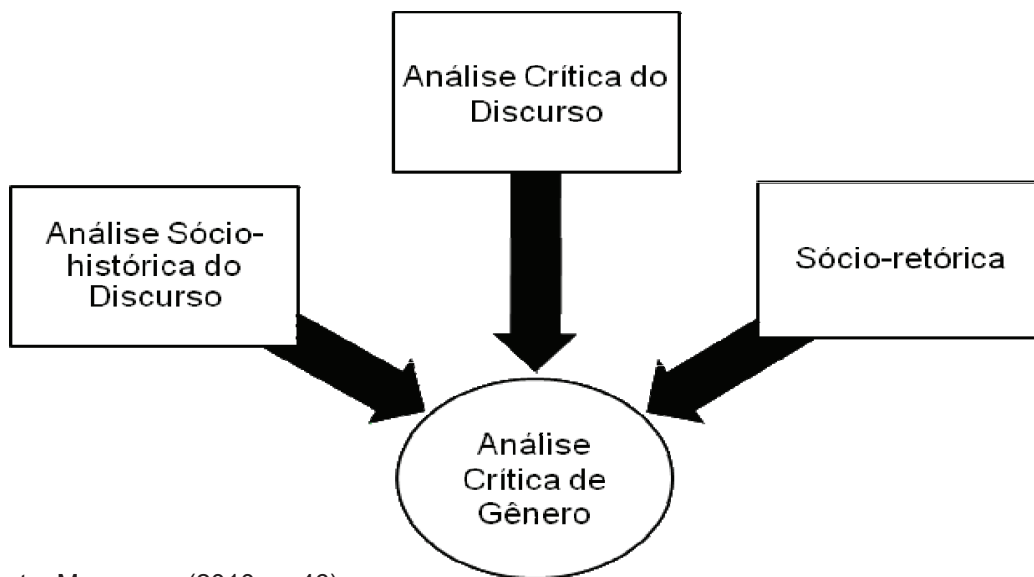
O aporte teórico e metodológico desta pesquisa encontra sustentação na Análise Crítica de Discurso e na Análise de Gênero. A confluência dessas duas fontes resulta na Análise Crítica de Gênero, entendida nesta pesquisa como uma perspectiva teórica em construção que visa à explicação e à interpretação das relações entre texto e contexto, ou seja, entre aspectos ideológicos e linguísticos presentes nos diferentes exemplares de gêneros do discurso. A seguir, apresentarei a perspectiva da Análise Crítica de Gênero, bem como os aportes teóricos que a sustentam.

1.1.1 Análise Crítica de Gênero

A Análise Crítica de Gênero significa a convergência teórica da Análise Crítica de Discurso e da Análise de Gênero, pois propõe que sejam analisados os *elementos linguísticos e retóricos do texto em combinação com a análise dos elementos ideológicos do contexto* (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 370). Para tanto, deve ser realizada uma análise detalhada, localizando os elementos linguísticos no tempo e no espaço com a finalidade de desnaturalizar os valores que estão postos (Idem).

Segundo Marcuzzo (2010), a Análise Crítica de Gênero foi proposta inicialmente por Meurer (2002, 2003, 2005) e defendida por Bhatia (2004) e por Motta-Roth (2005, 2008). Tal abordagem combina aportes de três fontes: a Análise Sócio-histórica, a Análise Crítica do Discurso e a Sociorretórica, a qual abarca a perspectiva social e histórica do discurso.

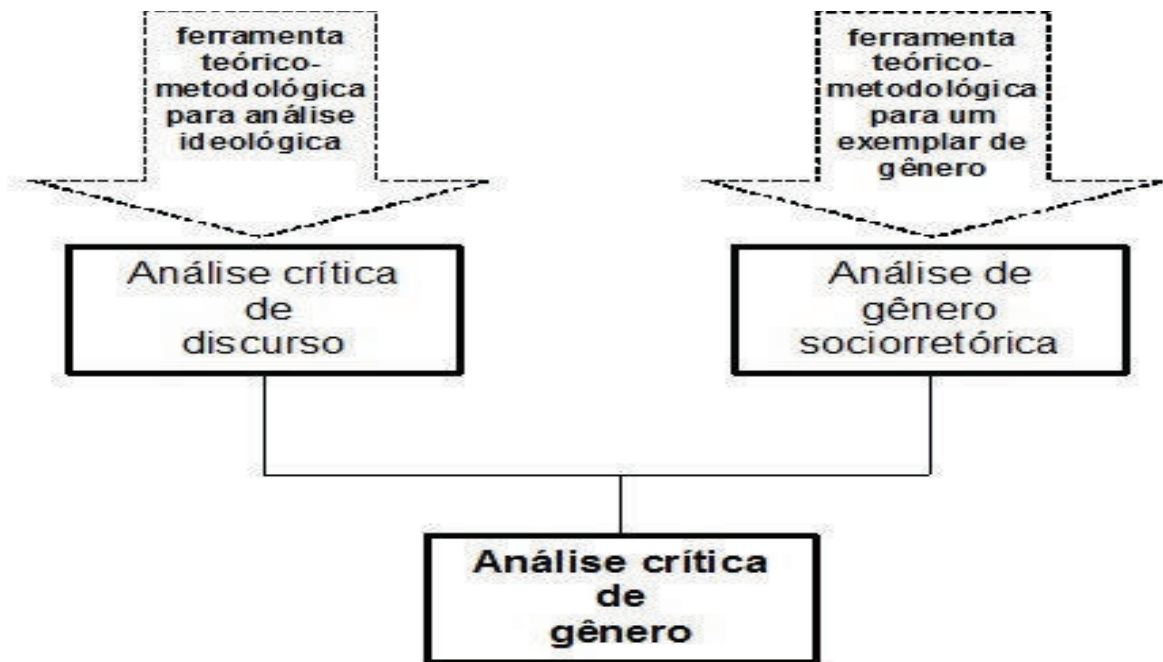
Figura 1: Fontes da Análise Crítica de Gênero



Fonte: Marcuzzo, (2010, p. 46)

Motta-Roth e Lovato (2009, p. 2) defendem que a Análise Crítica de Gênero apresenta uma preocupação com as práticas sociais, pois permite esclarecer o significado dos textos para a vida individual e grupal, bem como o papel estruturador dos gêneros para a cultura. Acrescentam ainda que a análise dos valores sociais dos elementos do texto, inscrevendo-os em um sistema de atividades (caracterizado pelos objetivos comunicativos do gênero e pelos participantes da interação), permite uma percepção acurada da relação entre teoria da linguagem e prática social. Neste trabalho proponho uma Análise Crítica de Gênero fundamentada na Análise Crítica de Discurso e na Análise de Gênero na ótica da Sociorretórica, representada na figura 2.

Figura 2: Representação esquemática para a análise crítica de gênero



A opção por esta representação, neste trabalho específico, é porque entendo que a Sociorretórica surge, especialmente, da confluência dos pressupostos aristotélicos e dos princípios históricos e sociais bakhtinianos. Nesse sentido, os aspectos estruturais, interacionais, históricos e sociais inter(agem) uns sobre os outros em um determinado gênero discursivo. Portanto, neste olhar, a análise crítica de gênero apresenta a convergência da Análise Crítica de Discurso e da Sociorretórica.

1.1.2 Análise Crítica de Discurso

A Análise Crítica de Discurso (ACD) é uma abordagem teórico-metodológica para o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas, caracterizando-se pela forte preocupação social. Para o analista crítico do discurso, não interessam apenas os textos em si, mas também as questões sociais que neles estão constituídas. Para tanto, a ACD sustenta-se em um aparato teórico e metodológico que procura estudar a interação entre os textos e as estruturas sociais. Nessa perspectiva, os textos não são apenas efeitos das estruturas linguísticas, eles

também são efeitos de outras estruturas e práticas sociais em todos os seus aspectos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23).

Segundo Fairclough (*Ibidem*, p. 25), as práticas sociais podem ser vistas como articulações de diferentes tipos de elementos sociais, os quais estão associados a áreas particulares da vida social. Nessa linha, pode-se entender que a prática social é o que as pessoas efetivamente fazem, isto é, são as atividades habituais que as pessoas realizam ao conduzir a vida social nos mais variados contextos (MEURER, 2008, p. 153).

Em razão disso, o discurso surge como uma forma de prática social que se realiza total ou parcialmente por intermédio de gêneros discursivos (MEURER, 2005, p.88). Isso implica a afirmação de que o discurso é uma forma de ação, é uma forma como as pessoas podem agir no mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91). Portanto, os discursos:

as ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structure of the material world, the “mental world” of thoughts, of feelings, beliefs and so forth, and the social world. Particular aspects of the world may be represented differently, so we generally in the position of having to consider the relationship between diferents discourses (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

Assim, pode-se afirmar que os discursos apontam para diferentes perspectivas que, no mundo, se associam às posições dos sujeitos, às identidades sociais e individuais e às relações entre os outros sujeitos. Por fim:

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como das relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes (FAIRCLOUGH, 2008, p.91).

Nesse sentido, o poder constitutivo do discurso cria discursivamente realidades. Segundo Meurer (2005, p. 90), ao se constituírem discursivamente, muitas dessas realidades passam a ter existência própria, ser vistas como permanentes ou naturais. Diante disso, o objetivo da ACD é desconstruir essas naturalizações, que estão fundamentadas em ideologias que favorecem interesses ou estruturas sociais específicas (*Idem*).

Para Fairclough (2008, p. 117), as ideologias são significações e/ou construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/ sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Na mesma linha, Thompson (2009a, p. 79) considera a ideologia em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas⁴, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Estabelecer no sentido de que podem servir para criar e instituir relações de dominação; sustentar no sentido de que podem servir para manter e reproduzir relações de dominação por meio de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas (*Idem, ibidem*).

Nessa perspectiva, o conceito de ideologia é considerado negativo, visto que se trata de uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e legítima (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 25). De acordo com Thompson (2009a, p.79-80), as pessoas situadas dentro de contextos socialmente estruturados têm diferentes quantidades e diferentes graus de acesso a recursos disponíveis,

A localização social das pessoas e as qualificações associadas a essas posições, num campo social ou numa instituição, fornecem a esses indivíduos diferentes graus de poder, entendido neste nível como uma capacidade conferida a eles socialmente ou institucionalmente, que dá poder a alguns indivíduos para tomar decisões, conseguir seus objetivos e realizar seus interesses (THOMPSON, 2009a, p. 79).

Dessa forma, a centralização do poder em alguns indivíduos possibilita a imposição de certas representações de sujeito e mundo que acabam por se tornar ideologicamente verdadeiras. Entretanto se alguém se torna consciente do valor ideológico pode conseqüentemente perder ou diminuir seu efeito. Logo, a compreensão da linguagem como prática social pode contribuir para a emancipação de grupos menos privilegiados (MEURER, 2005, p. 94).

Em síntese, uma Análise Crítica de Discurso pauta-se nos seguintes princípios teóricos:

⁴ Formas simbólicas entendidas como um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos. (THOMPSON, 2009a, p. 79).

- a) A linguagem é uma forma de prática social, sendo que há sempre uma relação bidirecional entre textos e sociedade, isto é, as formas discursivas e as estruturas sociais se influenciam mutuamente.
- b) A linguagem em suas diferentes manifestações discursivas tem o poder constitutivo, ou seja, o discurso cria, reforça, ou desafia: a) formas de conhecimento ou crenças, b) relações sociais, e c) identidades ou posições sociais.
- c) Os textos contêm traços e pistas de rotinas sociais complexas. A ACD investiga tais traços e pistas com o objetivo de tornar visíveis as relações entre linguagem e outras práticas sociais, muitas vezes naturalizadas e opacas e, portanto, muitas vezes não percebidas pelos indivíduos.
- d) Os textos são perpassados por relações de poder. Uma preocupação central da ACD é investigar como a linguagem é usada para manter ou desafiar tais relações no mundo contemporâneo.
- e) as formas de poder se articulam com trabalho ideológico, realizado em diferentes discursos. A ACD dá ênfase à explicação da interligação entre poder e ideologia, considerando que geralmente um está a serviço do outro nos mais variados textos usados nas mais variadas práticas sociais.
- f) Todo texto se acha em uma corrente contínua de outros textos e é localizado historicamente. Cada texto responde a e pode provocar ou coibir – outros textos.
- g) A ACD cultiva uma perspectiva emancipatória: busca conscientizar os indivíduos a respeito das características apontadas acima. A questão emancipatória tem uma função muito importante em sua intenção de alertar os indivíduos sobre possíveis mudanças sociais que resultam do poder constitutivo e ideológico do discurso, mudanças muitas vezes para o benefício de uns, mas em detrimento de outros (MEURER, 2005, p. 82-83).

Com base nesses princípios teóricos, a ACD (Fairclough, 2008) apresenta um método de análise que visa à reunião de três tradições analíticas: tradição de análise textual e linguística, tradição macrossociológica de análise da prática social e a tradição microssociológica da prática discursiva. Nessa concepção, o discurso é visto de forma tridimensional, ou seja, o discurso como texto, como prática discursiva e como prática social.

Meurer (2005) reproduz a representação desse modelo tridimensional em que as dimensões textual, discursiva e social buscam a descrição, a interpretação e a explicação de um determinado discurso, com base nas categorias acima mencionadas, conforme figura 3.

Figura3: Representação do modelo tridimensional de Fairclough



Fonte: Meurer, (2005, p.95)

A análise da dimensão textual focaliza a descrição de aspectos relevantes do léxico, das opções gramaticais, da coesão ou da estrutura do texto. Conforme Meurer (2005, p.83), o objetivo da descrição é o oferecimento de uma base textual que fundamente a interpretação e a explicação do discurso. A análise dessas categorias (vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual) pode ser feita de forma ascendente, já que o vocabulário trata das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases, e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos (FAIRCLOUGH, 2008, p. 103).

A análise da dimensão da prática discursiva visa à interpretação do texto, focando para isso nas questões relativas à produção, distribuição e consumo. Neste nível de análise, a coerência do texto, sua força ilocucionária, a intertextualidade e a interdiscursividade são as categorias que permitem a interpretação do texto. De

acordo com Fairclough (*Ibidem*, p. 113), a maneira com que uma leitura coerente de um texto é gerada está relacionada aos princípios interpretativos a que se recorre no momento da leitura. Esses princípios estão associados a discursos particulares, já naturalizados. Ou seja, os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são capazes de compreendê-los e capazes de conectá-los aos princípios interpretativos necessários para gerar uma leitura coerente.

Em relação à prática social, entendida como a terceira dimensão, a análise é vista como a explicação da segunda dimensão – prática discursiva. O objetivo maior desta análise é especificar a natureza do social, sendo que a dimensão discursiva é apenas uma parte deste. Dessa forma, a prática social é uma referência para explicar o porquê de a prática discursiva estar constituída desta ou daquela maneira. Isso converge para a explicação de que determinados usos da linguagem são ideológicos, pois servem de certa forma para manter relações de dominação. Entretanto não devemos pressupor que as pessoas têm consciência das dimensões ideológicas que suas práticas detêm, pois:

as ideologias que são construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos. Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 120).

Portanto a análise da prática social busca explicar como o texto está investido de aspectos sociais ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia. Assim, a realidade é criada discursivamente, os textos são investidos ideologicamente e refletem lutas pelo poder, os significados não são estáveis, variando conforme as estruturas sociais e os discursos (MEURER, 2005, p. 103).

Enfim, analisar criticamente um discurso significa olhá-lo tridimensionalmente, pois cada uma das dimensões está sobreposta e não são passíveis de serem separadas. Outro ponto relevante é que esta abordagem possibilita diferentes entradas, não existindo uma ordem expressa para o procedimento analítico. Além disso, cada dimensão possibilita a integração de diferentes perspectivas teóricas para o estudo da linguagem com a finalidade de garantir uma análise crítica (MEURER, 2005, p. 103).

Apesar de possibilitar uma abordagem crítica dos aspectos ideológicos e linguísticos, Fairclough não apresenta uma abordagem sistemática com a pesquisa sobre gêneros. Para Meurer (2005), a ACD precisaria dedicar um espaço significativo à sistematização do estudo da constituição composicional dos diferentes gêneros. Em razão disso, pode-se vislumbrar na Sociorretórica a possibilidade de uma abordagem sistemática dos gêneros, ponto considerado em aberto ainda pela ACD. Dessa forma, analisar criticamente um gênero do discurso seria a convergência entre a Análise Crítica do Discurso e a Sociorretórica. Na seção seguinte, procurarei abordar a análise de gêneros na perspectiva da sociorretórica, com o intuito de subsidiar a análise de gênero proposta na pesquisa.

1.1.3 Sociorretórica

A Análise de Gênero na perspectiva da Sociorretórica busca explicitar as relações entre o texto e o contexto a fim de explicar os aspectos ideológicos que estão materializados linguisticamente nos diferentes gêneros que circulam na sociedade. Em vista disso, os estudos da sociorretórica priorizam as noções de propósito e de contexto, tendo como seus principais representantes, autores como Carolyn Miller, Charles Bazerman e John Swales.

Noções como ação retórica e recorrência são consideradas chave para o conceito de gênero desenvolvido por Miller (1994). Nessa linha, o gênero é entendido como uma ação retórica tipificada que funciona como uma resposta a situações recorrentes e definidas socialmente. Por isso, a compreensão dos gêneros que constituem a vida em sociedade pode contribuir para a explicação de como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos (Cf.: MILLER, 1984, p. 151).

Em consonância a isso, Bazerman (2009, p. 22) aponta para a ideia de que cada texto cria para seus leitores um fato social. Para ele, o conceito de fato social remete a ações significativas realizadas pela linguagem. Assim, esses fatos são realizados por meio de ações retóricas padronizadas, típicas, ou seja, por meio de gêneros, que ocorrem em circunstâncias relacionadas:

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender uma às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2009, p.31)

Dessa forma, os vários gêneros se acomodam em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de atividades humanas. Para este autor, um *conjunto de gêneros* é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel social tende a produzir (BAZERMAN, 2009, P. 32). Já o *sistema de gêneros* compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados pelas pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Um sistema de gêneros captura as sequências com que um segue o outro, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas (*Idem*).

Portanto, os gêneros podem ser encarados como um mecanismo constitutivo na formação, manutenção e realização da sociedade, da cultura, da psicologia, da imaginação e do conhecimento, interagindo com todos os processos que formam nossas vidas (*Ibidem*, p. 61). Assim, *os gêneros estruturam, organizam, enquadram e regulam ações e interações sociais, tanto naquilo que elas têm de semelhante ou de inusitado* (CARVALHO, 2005, p. 149).

Nessa linha, o trabalho de Swales (1990; 1998; 2004) tem contribuído significativamente ao propor uma etnografia da escrita, em que são considerados os papéis que os textos desempenham em determinados contextos. O foco da análise textual é a organização retórica, isto é, a explicitação da forma como a organização textual revela aspectos do evento comunicativo ao qual o texto está ligado. Para analisar a organização retórica, as categorias de análise são os movimentos e os passos. De acordo com Swales (2004, p. 228), o movimento é uma unidade discursiva ou retórica que desempenha uma função comunicativa. Cada movimento inclui unidades menores definidas como passos, estes são elementos constitutivos que se combinam para formar a informação que constitui o movimento (MOTTA-ROTH, 1995, p, 47).

Um dos exemplos mais conhecidos de análise da organização retórica é o chamado modelo CARS (*Create a Research Space*), proposto por Swales para descrever a seção de introdução em artigos científicos, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Modelo CARS

<p>Movimento 1 – Estabelecer um território</p> <p>Passo1 – Alegar centralidade e/ou</p> <p>Passo2 – Fazer generalização(ões) Tópica(s) e/ou</p> <p>Passo3 – Revisar itens de pesquisas prévias</p> <p>Movimento 2 – Estabelecer um nicho</p> <p>Passo 1A – Contra-argumentando ou</p> <p>Passo1B – Indicar uma lacuna ou</p> <p>Passo 1C – Levantar questões ou</p> <p>Paso1D – Continuar uma tradição</p> <p>Movimento 3 – Ocupar o nicho</p> <p>Passo1A – Delinear os propósitos ou</p> <p>Passo1B – Anunciar a presente pesquisa</p> <p>Passo2 – Anunciar as descobertas principais</p> <p>Passo3 – Indicar a estrutura do AP</p>

Fonte: Swales, (1990, p.141)

O valor do modelo CARS está na ideia de que certos movimentos retóricos aparecem nos textos, com objetivo de atingir um determinado efeito de sentido, tendo em vista um propósito comunicativo. Vários pesquisadores já testaram esse modelo de organização de informações proposto por Swales. Motta-Roth (1995) aplicou esse modelo com resenhas acadêmicas, Motta-Roth e Hendges (1998) com abstracts, Biasi-Rodrigues (1998) com resumos de dissertações de mestrado, Hendges (2001) com a seção de revisão da literatura, Oliveira (2003) com a seção de metodologia. Em gêneros da esfera midiática, Silva (2002) aplicou o modelo para estabelecer uma distinção entre notícia e reportagem, Bonini (2009) para distinguir diferentes tipos de reportagem, Motta-Roth e Lovato (2009) para elaborar uma representação esquemática da organização retórica de notícias de popularização da ciência em inglês e português.

Como este trabalho foca o texto midiático, em especial, aquele publicado na revista *Nova Escola*, torna-se relevante a discussão proposta por Bonini, em seu trabalho sobre notícia e reportagem. Bonini (2009) analisou 377 textos coletados do

Jornal do Brasil, identificando oito tipos de reportagens e seus respectivos propósitos:

Quadro 2: Propósito comunicativo: notícia e reportagem

Group	Genre	Purpose
Factual	News	Reporting a fact or an event
	Retrospective reportage	Explaining the fact origin
	Opinion reportage	Approaching a fact or subject through surveyed opinion(s)
	Profile reportage	Describing a person or institution related to a fact, a current theme, socially prestigious or famous theme
	Coverage reportage	Reporting the Day-to-day of an institution, big a event/feast, or a lasting fact
Thematic	Product reportage	Describing a new product
	Research reportage	Presenting data on the interpretation of a current problem or to social behavior tendency
	Didactic reportage	Explaining a subject, trouble situation or service
	Itinerary reportage	Presenting tour possibilities

Fonte: Bonini (2009, p. 206)

Nesta pesquisa interessa a discussão sobre a reportagem didática que surge a partir de um assunto ou de situações que requerem um determinado comportamento do leitor ou a aprendizagem de um conhecimento específico (BONINI, 2009, p. 203). Para Bonini, a organização retórica da reportagem didática pode ser definida, conforme o Quadro 3:

Quadro 3: Organização retórica da reportagem didática

Movimentos	Passos
Título e subtítulo	1. Citar os aspectos mais evidentes (opcionalmente como complementação ou especificação da informação).
Introdução	2. Chamar a atenção para o objeto do conhecimento.
Corpo do texto	3. Dar uma visão geral do objeto do conhecimento.
	4. Dar uma definição do objeto do conhecimento.
	5. Descrever aspectos do objeto.
	6. Dar exemplos de como aplicar o conhecimento.
	7. Aconselhar ou recomendar.

Fonte: Bonini (2009, p.203)

Ao estudar a popularização da ciência no *Diário de Santa Maria*, Moreira e Motta-Roth (2008) identificaram dois tipos de reportagem de popularização da ciência: a reportagem de pesquisa e a reportagem didática. Em relação à reportagem didática, as autoras apresentam a organização retórica desse gênero no Quadro 4:

Quadro 4: Organização de reportagens didáticas da seção *Ideias* do *Diário de Santa Maria*

Movimentos	Passos
Título e subtítulo	1A Salientar o tema da reportagem 1B Detalhar o tema da reportagem 1C Citar nomes e credenciais dos atores da reportagem
Introdução	2A Retomar o tema da reportagem 2B Contextualizar o tema da reportagem
Desenvolvimento	3A Apresentar definição(ões) relacionadas ao tema 3B Descrever aspectos relacionados ao tema 3C Apresentar exemplos
Conclusão	4A Aconselhar ou recomendar 4B Apresentar sugestões
Referências	5A Relacionar fontes de pesquisa

Fonte: Moreira e Motta-Roth (2008, p.8)

Entendo que a organização retórica proposta por esses autores contribui para este trabalho, já que pretendo analisar os movimentos e passos constituintes do gênero reportagem didática com a finalidade de entender o papel deste gênero na organização dos discursos sobre o ensino de produção textual.

Considero importante ainda revisar os marcadores metadiscursivos empregados pelos jornalistas que escrevem a reportagem, pois estes podem fornecer uma ligação entre texto e contexto, revelando crenças e valores por parte dos membros que produzem a reportagem. Os marcadores metadiscursivos são entendidos como “os recursos linguísticos empregados tanto para guiar a argumentação do escritor quanto a interpretação do leitor que está no texto” (MOTTA-ROTH, 2002, p. 92).

O termo metadiscorso pode ser definido como os recursos que os escritores utilizam para organizar explicitamente seus textos, atraindo seus leitores e indicando sua atitude com relação ao material e a seu público (Cf.: HYLAND, 2000, p. 104).

De acordo com Hyland (2005, p.3), o metadiscorso incorpora a ideia de que a comunicação é mais do que uma troca de informação, bens e serviços, ela envolve também personalidade, atitude e hipóteses daqueles que estão comunicando. Dessa forma, pode-se entender o metadiscorso como um meio de articular e de produzir essas interações, é a forma como se negocia com os outros e se decide sobre os tipos de efeitos a serem causados nos interlocutores (*Ibidem*, p.13).

Partindo, então, de uma visão da escrita como interação examinam-se as características discursivas em termos de como os escritores projetam suas experiências, percepções e interesses baseados em uma audiência potencial. O grau de formalidade escolhido pelo escritor, o poder, a compreensão da formação discursiva, da cultura, do conhecimento, da comunidade, todos esses aspectos

podem ser marcados metadiscursivamente. Em razão disso, o metadiscorso pode revelar uma importante ligação entre o texto e o contexto, já que aponta para as expectativas que os leitores têm em relação a certas formas de interação e engajamento. A compreensão dos escritores em relação a uma audiência específica, para a qual ele ou ela se direciona, proporciona o caráter altamente dialógico do metadiscorso. As expectativas existentes nessa interação são sociais, afetivas e cognitivas, baseadas nos participantes – suas crenças e seus valores, suas metas individuais e suas experiências com textos similares no passado (*Idem*).

Segundo Hyland (2000), várias classificações foram propostas para o metadiscorso: Crismore e Farnsworth (1989), Nash (1992), Vande Kopple (1985). Ciente dessas classificações, Hyland propõe uma versão modificada da taxionomia apresentada por Crismore (1993) em relação ao metadiscorso textual e ao metadiscorso interpessoal. Para ele, metadiscorso textual tem como função principal organizar as informações de forma coerente e convincente para o leitor. O uso deste recurso depende das relações de conhecimento entre os participantes, bem como da avaliação do escritor sobre as prováveis dificuldades que o leitor possa encontrar para processar o texto. Hyland (2000, p.112) divide este metadiscorso em cinco categorias.

Quadro 5: Categorias do metadiscorso textual

Categoria	Função	Exemplo
Conectivos lógicos	Auxiliam o leitor a interpretar ligações entre as idéias.	Mas, porém, no entanto, no entanto.
Marcadores de enquadramento	Sinalizam as fronteiras textuais para dar sequência, marcar estágios no texto, anunciar objetivos discursivos e indicar mudanças de tópico.	Primeiro, depois; para concluir, em resumo; o objetivo é; agora.
Referências de suporte	Servem para guiar a interpretação do leitor.	De acordo com X.
Marcadores endofóricos	Ajudam o leitor a recuperar os significados do escritor.	Abaixo, conforme mencionado acima.
Esclarecedores de conteúdo	Asseguram ao leitor a capacidade de recuperação do que foi dito pelo escritor.	Em outras palavras, isto é.

Fonte: Adaptação de Hyland (2000, p. 111-113)

Já o metadiscorso interpessoal, em sua visão, possibilita aos escritores expressarem a sua perspectiva em relação às proposições e aos leitores, categorizadas por Hyland (2000), da seguinte forma:

Quadro 6: Categorias do metadiscorso interpessoal

Categoria	Função	Exemplo
Atenuadores	Diminuem o comprometimento do autor com o que está sendo dito.	É possível, talvez.
Enfatizadores	Aumentam a força ou certeza do autor na mensagem.	Claramente, com certeza.
Marcadores de atitude	Indicam a atitude do autor em relação à informação, denotando surpresa, importância, obrigação, concordância.	Infelizmente, felizmente, concordo.
Marcadores relacionais	Dirigem-se diretamente ao leitor para focar sua atenção ou incluí-lo como participante.	Observe que, como podemos verificar.
Marcadores de pessoa	Referem-se à explicitação da presença do autor no texto.	Eu, nós, meu, minha, nosso.

Fonte: Adaptação de Hyland (2000, p. 111-113)

Posterior a essa classificação, Hyland (2005, p.49) revê sua posição e propõe uma nova representação para as análises metadiscursivas, afirmando que todo metadiscorso é interpessoal e compreende duas dimensões: a interativa e interacional. Nessa nova representação, priorizam-se as finalidades interpessoais e consideram-se as marcas de metadiscorso textual como expedientes usados pelo escritor para incrementar suas estratégias interacionais e avaliativas.

Na dimensão interativa, o escritor molda seu texto de forma a atender às expectativas da audiência, objetivando a interação entre autor, texto e leitor. Em outras palavras, esta dimensão diz respeito à organização lógica das informações, que constituem as expressões orientadoras do leitor no texto. Isso pode ser visualizado no Quadro 7:

Quadro 7: Categorias do metadiscorso interativo

Operadores metadiscursivos	Função	Exemplo
Marcadores de transição	Ajudam o leitor a entender as relações estabelecidas entre um argumento e outro.	Mas, portanto, e
Marcadores de estrutura	Sinalizam as fronteiras ou elementos da construção esquematizada do texto.	Finalmente, para concluir, meu propósito é.
Marcadores endofóricos	Orientam o leitor a realizar uma ação ou a observar algo de modo particular .	Veja a figura, na seção 2.
Argumento de autoridade	Representa metalinguisticamente a ideia de outra pessoa, que guia a interpretação do leitor e estabelece um comando de autoridade sobre o assunto.	Ressalta X, diz Y, resume X, de acordo com Z.
Glosa	Adiciona informações por meio de paráfrase, explicação e elaboração do que foi dito para garantir que o leitor consiga recuperar o sentido pretendido pelo leitor.	Em outras palavras, ou seja, isto é, por exemplo.

Fonte: Hyland (2005, Apud LOVATO, 2010 p.33)

Já na dimensão interacional, o autor introduz comentários e avaliações, explicitando seu ponto de vista para o leitor, ou seja, seu posicionamento avaliativo.

Quadro 8: Categorias do metadiscorso interacional

Operadores metadiscursivos	Função	Exemplo
Atenuadores	Evitam o compromisso do escritor.	Poderia, talvez, é possível.
Enfatizadores	Enfatizam a certeza do escritor.	De fato, definitivamente, está claro, é claro.
Atitudinais	Expressam o posicionamento afetivo do autor em relação ao conteúdo.	Ainda bem, jeito mais eficaz.
Auto-menção	Servem para fazer referência ao autor.	Eu, nós, meu, nosso.
Marcadores de atenção	Buscam dirigir o leitor para o foco de atenção do escritor, incluindo afetivamente o leitor no discurso.	Considere, note, você pode ver que.

Fonte: Hyland (2005, p.52-53), adaptado pela autora.

A partir do princípio de que o texto é uma interação entre os participantes do evento comunicativo, o metadiscorso constitui o recurso linguístico responsável pela organização dessa interação. Conforme essa visão, o metadiscorso pode ser organizado sob duas perspectivas: a interacional e a interativa. Na análise textual, empregarei essa classificação, já que entendo o metadiscorso como sendo essencialmente interpessoal, assim como Hyland (2005).

Com base no princípio de que o discurso é uma forma de prática social que se materializa em gêneros discursivos, entendo que é por meio dos discursos e dos gêneros que muitas realidades são construídas e, muitas vezes, tornam-se permanentes ou naturais na sociedade. Em razão disso, este trabalho propõe uma Análise Crítica de Gênero que busca desvelar os aspectos ideológicos do contexto no qual o gênero está inscrito, bem como levantar os indícios linguísticos materializados nos textos que (re)produzem estruturas sociais específicas. Em se tratando de discursos sobre o ensino de produção textual inscritos nas reportagens da revista Nova Escola, torna-se pertinente discutir as diferentes concepções que sustentaram ou ainda sustentam este ensino na educação básica. Em razão disso, a seção subsequente busca sistematizar as diferentes perspectivas teóricas para o ensino de produção textual e seus respectivos discursos.

1.2 Perspectivas teóricas para o ensino de produção textual

O ensino de língua portuguesa no Brasil, tradicionalmente, se volta para gramática normativa numa perspectiva prescritiva (imposição de um conjunto de regras a ser seguido, como, por exemplo, as regras de concordância nominal e verbal) e analítica (identificação das partes constitutivas do todo, com suas respectivas funções, como as funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras) (BEZERRA, 2007, p. 37). Essa constatação permite refletir sobre a recência da história do ensino sistemático do ato de escrever no contexto educacional. Tal recência relaciona-se à diversidade de objetos de ensino que circulam(ram) nas aulas de língua materna. Esses objetos revelam diferentes concepções de língua(gem) (BUNZEN, 2005, 2006), assim como os diferentes enfoques que o ensino de produção de textos tem assumido no contexto escolar.

Nessa linha de que os objetos refletem diferentes concepções de língua(gem) e, conseqüentemente, de ensino de produção textual, Guedes (2009) sugere uma distinção entre a composição, a redação e a produção de texto. Tais nomenclaturas assumem perspectivas diferenciadas para o ensino de escrita, segundo o autor. A palavra composição, usada para designar textos escritos na escola, é a mais antiga: vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal. Nesse sentido, interessa mais a correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é enunciado. Já a palavra redação expressa a eficiência tecnocrática, cujo objetivo é seguir modelos de textos. Nessa visão, a linguagem é um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor. Finalmente, a produção de texto é a ação de escrever, pois se trata de produzir, de transformar, de mudar, mediante a ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano. Em razão disso, a linguagem é vista como forma de ação, um processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre os interlocutores (GUEDES, 2009, p. 88-90).

Com o mesmo intuito, Geraldi (1997a) afirma que o ensino de produção textual pressupõe diferentes concepções de sujeito que remetem a diferentes formas de ensinar. Para o autor, na década de 60, há a ideia de um sujeito que enuncia o

que diz e tem consciência absoluta de seu dizer. Assim, trata-se de um sujeito pronto que se apropria da língua e a atualiza em seu dizer, organizando seus pensamentos com a finalidade de transmiti-los a outros sujeitos (GERALDI, 1997a, p. 19). Em outra linha, há a defesa de um sujeito assujeitado às condições e limitações históricas, sendo um produto do meio. Esse sujeito é visto como mero preenchimento de lugar social reservado pela estrutura que define o que é possível de ser dito e como deve ser o papel social que é previamente estabelecido por essa mesma estrutura (idem, *ibidem*). Em contraponto a essa visão, Geraldi (1997a), com base em Bakhtin, propõe um sujeito dialógico que, ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, numa movimentação histórica que prevê repetição e criação (*Ibidem*, p. 20). Portanto, a produção de textos significa a devolução da palavra ao sujeito, ou seja, aquele que produz, (produz), principalmente, significado, tem algo a dizer. Assim, nos textos produzidos há uma *história contida e não contada*.

Koch (2006, p.9) defende que a concepção de língua como representação do pensamento corresponde à concepção de sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e ações. Nessa linha, o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor, cabendo ao leitor apenas captar as intenções do produtor, exercendo um papel passivo. Já a concepção de língua como estrutura corresponde à noção de sujeito determinado pelo sistema, revelando o texto como produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, sendo suficiente a este o conhecimento do código utilizado (*Ibidem*, p.10). Em contraposição a essas concepções, surge a concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são identificados como atores/construtores sociais que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerando o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Assim, o texto passa a ser concebido como a interação entre textos e sujeitos e não algo que preexista a essa interação (*Ibidem*, p. 11).

Com base no exposto, pode-se afirmar que as concepções de língua(gem) e de sujeito interferem diretamente na construção dos diferentes objetos de ensino de produção textual. Esta constatação nos remete a diferentes perspectivas para o ensino de produção textual, denominadas neste trabalho como: perspectiva da norma, perspectiva da redação, perspectiva da produção textual e perspectiva dos gêneros discursivos/textuais. Optei por quatro perspectivas diferenciadas porque, embora não existam diferenças nas formas de conceber sujeito e língua(gem) entre

as perspectivas de produção textual e de gêneros, percebi uma distinção na sistematização das atividades que explicitam as relações entre texto e contexto em tais perspectivas, conforme explicarei nas subseções a seguir.

1.2.1 Perspectiva da norma⁵

Segundo Marcuschi (2000), até a década de 50 do século XX, havia o predomínio da concepção de língua como sistema de regras, concepção esta impulsionada pelos estudos estruturalistas, cuja ênfase recaía nas análises fonológica, morfológica e sintática da língua. Nesse contexto, a reflexão incidia sobre a teoria tradicional da gramática, apoiada nas técnicas da retórica clássica. Essa postura prescritiva pautava-se na aplicação de regras de bem escrever (BONINI, 2011). Conforme Bunzen (2005, p.55), até meados do século XX, “há uma ênfase no ensino de leitura, entendida como prática de decodificação e memorização de textos literários, reservando para ensino da produção de textos um lugar apenas nos níveis mais elevados”.

O ato de escrever, nessa situação, estava relacionado à composição de textos, normalmente oriundos de atividades de observação de gravuras ou de títulos fornecidos pelos professores. Além disso, o ensino se dava por meio de modelos apresentados pelo professor, sendo que a ênfase estava no produto final (BUNZEN, 2005). Segundo Rojo (2009, p. 85), essa perspectiva encontra sustentação na crença de que escrever é um dom e de que, em razão disso, não precisa de um ensino sistemático. Como consequência, não há necessidade de ir-se além dos “bons modelos” retirados das “belas letras”, já que os textos literários são considerados modelos padrão e prescritivos, cuja avaliação encontra-se ainda centrada em correção gramatical e ortográfica (*Idem, ibidem*).

Bezerra (2007, p.42) apresenta uma justificativa linguística sócio-histórica, para esse fato, afirmando que o ensino de português baseado exclusivamente nos livros de gramática ocorria porque o público que tinha acesso à escola falava o

⁵ Agradeço a sugestão do professor Clécio Bunzen para que eu substituísse a denominação perspectiva da gramática por perspectiva da norma, durante o exame de qualificação, realizado em 14 de dezembro de 2010.

português padrão, cujo modelo era para ser seguido. Além disso, esse grupo tinha práticas de leitura e de escrita em seu contexto familiar, portanto:

À escola, cabia o ensino da gramática normativa. Textos literários compunham antologias, através das quais se desenvolviam nos educandos as habilidades de leitura e escrita. Além disso, a leitura tinha início, nessa época, em casa, no seio da família. Liam-se os contos de Esopo e La Fontaine; as histórias de Monteiro Lobato no Sítio de Picapau Amarelo; os livros da Condessa de Ségur e da Senhora Leandro Dupre, entre outros. (CLARE, 2011, p. 1).

Dessa maneira, à escola reservava-se apenas o dever de ensinar explicitamente as regras gramaticais, sendo o ato de escrever uma consequência da prática anterior. Bonini (2011, p.3) define esse momento no ensino de *método retórico-lógico*, argumentando que a aprendizagem da escrita nesse contexto consiste no conhecimento das regras gramaticais e que o modelo de produção de textos são os da literatura clássica, reforçando a ideia de que para escrever é necessário ter “o dom”.

1.2.2 Perspectiva da redação

Nas décadas subsequentes (60 e 70), um novo cenário surge no contexto educacional brasileiro: novos alunos chegam às salas de aula, oriundos de outras camadas sociais, com letramentos diferentes daqueles conhecidos até então. Conforme Geraldi (1997b, p.116):

[...] esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional do Governo, implantada no período que sucedeu a revolução de 64 em nosso país e que, ampliando o número de anos de escolaridade a um contingente da população, pretendeu fazer passar a ideia de uma educação que se “democratizava”, porque fazia aumentar as chances de igualdade e de condições.

Geraldi (1997b) ressalta ainda a consequência dessa “democratização na educação”: professores sem embasamento teórico e metodológico necessários ao processo de ensino-aprendizagem. Com a finalidade de solucionar rapidamente o

problema, foram oferecidos livros didáticos, cujas prescrições o professor deveria seguir, sem questionar ou propor qualquer atividade em sala de aula:

Assim, a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e os livros feitos para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. (GERALDI, 1997b, p. 117.)

Nesse mesmo contexto, começa a emergir um novo pensamento educacional que vislumbra a educação como um fator de desenvolvimento social, político e econômico. O novo pensamento educacional é oficializado no Brasil na reforma de ensino de 1º e 2º graus, com a Lei 5.692/71. A disciplina de língua portuguesa passa a ser denominada “Comunicação e expressão” no ensino de 1º grau e “Comunicação” no 2º grau.

Essa mudança é impulsionada pelas teorias linguísticas que concebem a língua como um código por meio do qual as mensagens são enviadas de emissores a receptores, com funções diferenciadas (ver Jakobson, 1976 [2005]). Como reflexo, na educação, emerge um ensino conectado à realidade prática, que enfatiza principalmente gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias (ROJO, 2009, p. 86). Assim chegam às salas de aula os quadrinhos, as notícias, as reportagens, ocupando o espaço que antes era estritamente reservado aos textos literários, como contos, fábulas, poemas e romances.

Outro aspecto importante a ser resgatado é a inclusão de redações em provas e exames de vestibulares como uma forma de reconhecimento da importância da escrita na sociedade, conforme o Decreto 79.298, promulgado no ano de 1977. Concomitante à inclusão da redação no vestibular, há uma explosão de manuais para o professorado trabalhar com redação nas escolas. De acordo com Clare (2011), entre tantos manuais produzidos destaca-se a série *Criatividade* de Samir Curi Meserani, cujo foco era o incentivo à capacidade criadora do aluno. Segundo Clare (2011, p.4), essa estratégia é uma consequência do momento de crise vivenciado pela educação brasileira nesse período:

O que se cobrava nas redações era a obediência ao padrão culto da língua, nessa época já dissociado da realidade culta corrente. Assim corrigia-se o emprego passivo do verbo assistir, o emprego do pronome reto “entre eu e

você”, o emprego do pronome oblíquo em “para mim e você’ e se esquecia de que o grande problema da produção textual é a interlocução (*Idem*).

Conforme Reinaldo (2005, p. 89), é justamente na década de 70 que há uma tendência em separar as regras gramaticais dos processos mentais envolvidos na compreensão e produção de texto. Para Bunzen (2006, p.144), nesse momento é que surge efetivamente um ensino sistemático de escrita, observando-se um incentivo à questão da criatividade, sendo os textos de leitura considerados estímulos para a escrita. Nesse período, a proposta pedagógica recorrente é a da *exploração temática*, cujas propostas de produção de textos consistiam em solicitar aos alunos uma redação sobre determinado tema, sem que houvesse explicitação da situação sociocomunicativa (*Ibidem*, 148).

Nas escolas, recorria-se a discussões sobre diferentes temáticas, fundamentadas na crença de que precisávamos “alimentar” o cérebro dos alunos com assuntos diversificados e fórmulas de escrita. Rojo e Cordeiro (2004) destacam que, neste momento, o texto é visto como material, ou seja, como objeto de uso e não de ensino. Nessa perspectiva, o foco era metodologia da criatividade, em que o texto surgia como propiciador de hábitos de leitura e de estímulos para escrever. Assim, o texto como suporte entra para a sala de aula com a finalidade de desenvolver estratégias e habilidades de leitura e de redação.

Apesar desse novo enfoque, o desenvolvimento da escrita continua sendo visto como resultado da apropriação das normas gramaticais, mas também como resultado de um momento criativo, baseado na clássica tipologia⁶: narração, descrição e dissertação.

Como garantia da aprendizagem começam a ser ensinadas as estruturas desses tipos. Tais tipos são apresentados linearmente, assumindo a perspectiva de um ensino prescritivo e normativo. Isso pode ser verificado em programas de ensino em que a descrição e a narração são ensinadas nas quintas e sextas séries, e a dissertação nas sétimas e oitavas séries do 1º grau. A ênfase agora está no ensino da forma global do texto. Segundo Rojo e Cordeiro:

Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um

⁶ Para Schneuwly e Dolz (2004), são os chamados gêneros pertinentes ao sistema de atividades do contexto escolar.

ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que quem sabe as regras, sabe proceder (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9).

Portanto, constata-se que o texto continua a ser ensinado com base em regras, muda-se apenas o foco, antes apenas regras gramaticais; agora também as textuais. As generalizações das propriedades de grandes conjuntos de textos, fornecidas pelas teorias textuais, “acabavam por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10-11). Nesse sentido, textos como artigos de opinião e crônicas permaneciam à margem da tradicional classificação: narração, descrição e dissertação.

Segundo Bonini (2011, p. 3), nesse momento temos a valorização do *método textual-psicolinguístico*, que é o desenvolvimento de capacidades relativas à escritura mediante a amostragem passo a passo do processo. Nesse ângulo, escrever seria equivalente à resolução de uma equação que fornece ao final um produto pronto e acabado (*Ibidem*).

Tais questões suscitaram a virada discursiva ou enunciativa, conforme Rojo e Cordeiro (2004). Essa virada se caracteriza pela necessidade de focar o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, valorizando a produção de sentidos em relação às características formais.

1.2.3 Perspectiva da produção de textos

No final dos anos 70, início dos 80, novamente há um processo de questionamento e revisão do ensino vigente. Há um movimento de mudança nos objetos de ensino, não somente no Brasil, mas em outros países como Portugal, França e Austrália. Esse novo momento para o ensino de língua privilegia a noção de interação e de atividade verbal, em oposição à língua como instrumento de comunicação, já que:

A partir de 1985, os exames vestibulares constataam a permanência do despreparo dos vestibulandos, que, apesar de todos os esforços, ainda redigem mal e não entendem o que leem. Matérias jornalísticas apresentam os erros ortográficos dos candidatos a uma vaga nas universidades. Percebe-se que a preocupação maior é com a ortografia, esquecendo-se da

expressão como ponto nevrálgico da produção escrita. Em busca de uma solução, leitura e redação passam a ser exigidas em provas nas escolas de 1 e 2 graus. Os alunos leem livros impostos pelos professores e, na maioria das vezes, inadequados à sua faixa etária (CLARE, 2011, p.5)

Diante da constatação de que o ensino de regras textuais e gramaticais não abarca uma prática de produção de textos satisfatória, o texto passa a ser o centro do ensino. Em consequência disso, há a diversificação das situações de leitura e escrita na sala de aula, a partir de exemplares de textos variados. Essa nova perspectiva surge com a obra fundadora de Geraldi (1984, [2006]), intitulada *O texto na sala de aula*, que enfatiza um ensino da língua considerando as relações humanas que o perpassam e projetam o conceito de linguagem como processo de interação. Com base nisso, Geraldi apresenta importantes reflexões acerca do ensino da produção textual, em especial, na obra intitulada “Portos de Passagem”:

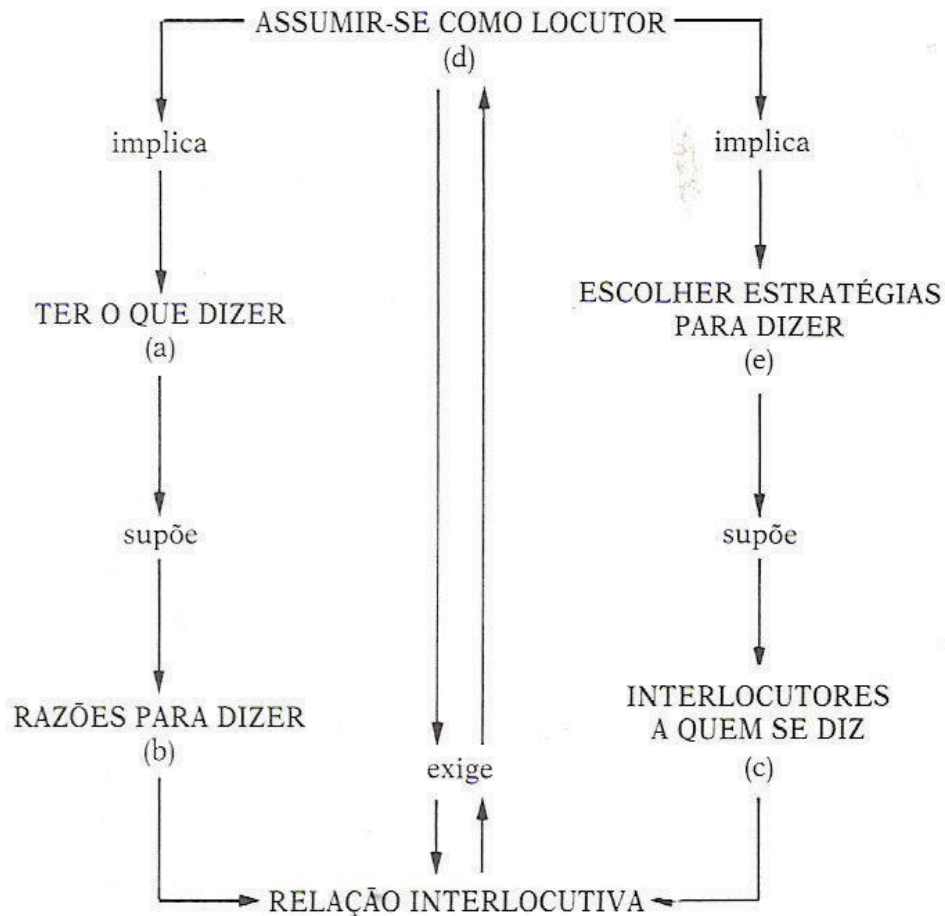
Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997b, p. 135).

Com essas reflexões iniciais, alerta sobre uma realidade escolar: *há muita escrita e pouco texto*. Em razão disso, faz uma pertinente distinção entre produção de textos e redação: *nesta, produzem-se textos para escola; naquela produzem-se textos na escola* (GERALDI, 1997b, p.137). Para ele, para produzir um texto é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas)
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Partindo do princípio de que ninguém se assume locutor a não ser numa relação interlocutiva, propõe o esquema:

Figura 4: Esquema de representação da situação interlocutiva



Fonte: Geraldi (1997, p.161)

Embora não se refira explicitamente ao conceito de gênero discursivo, a proposta de Geraldi (1997b) sinaliza um ensino de produção textual com foco em gêneros, porque preconiza um ensino no qual a língua é interação e como tal pressupõe atividade verbal que conduza a isso. Tal fato pode ser comprovado quando o autor sugere algumas práticas possíveis para ensino de produção de textos na escola, tendo por base o esquema interlocutivo (GERALDI, 1997b, p. 162-165), descrito a seguir :

1) Definição dos interlocutores: a escola como instância pública de uso da linguagem pode definir um projeto de produção de textos com destinação a interlocutores reais ou possíveis.

2) Razões para dizer: a sustentação do projeto está condicionada ao envolvimento dos integrantes, os quais devem encontrar uma motivação interna ao próprio trabalho a executar, para que este não se torne uma mera tarefa a cumprir.

3) Ter o que dizer: o ato de produzir texto não como uma reprodução dos saberes escolares, mas como transformação do “vivido particular, somado a outros vividos particulares revelados por seus colegas que requerem a reflexão e a construção de categorias para compreender o particular no geral em que se inserem” (GERALDI, 1997b, p. 164).

4) A escolha de estratégias: a seleção ou a construção das estratégias tanto em função do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz. Momento em que se dará a maior contribuição do professor-interlocutor, que sugere, questiona, testa o texto do aluno como leitor e aponta os possíveis caminhos para o aluno dizer o que deseja dizer na forma que escolheu.

Para finalizar, Geraldi (*Ibidem*, p.165) argumenta que centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos a serem seguidos no que diz respeito à compreensão dos fatos sobre os quais se fala e também dos modos pelos quais se fala.

Nessa mesma perspectiva, Guedes (2003) publica o manual de redação intitulado “Da redação escolar à produção textual”, cujo ponto de partida são suas anotações sobre o que lhe intrigava nos textos de seus alunos, nas décadas de 70 e 80. A confluência entre a sua prática docente e a teoria resultou na configuração das qualidades discursivas que uma produção textual deve conter. As qualidades discursivas são denominadas como o conjunto de características que determinam a relação que o texto estabelece com seus leitores por meio do diálogo e também com os outros textos que o precederam nessa relação (GUEDES, 2009, p.94). As qualidades discursivas propostas por Guedes são: unidade temática, objetividade, concretude e questionamento.

A unidade temática, segundo Guedes (2009, p.59-60), permite ao leitor uma chave e uma direção no trabalho de atribuição de sentido a cada uma das palavras que o leitor lê e a relação que ele estabelece com e entre elas. Já a objetividade consiste no fornecimento de todos os dados necessários para que a mensagem seja clara para o leitor. Nesse sentido, é a concretude que irá garantir que a mensagem seja expressa com precisão, permitindo que o leitor atribua sentido ao escrito, a partir dos recursos expressivos empregados pelo escritor. Além disso, é necessário que o escritor envolva seu leitor, mobilize suas energias intelectuais, convocando a participar do texto – esta seria a última qualidade – o questionamento.

Ainda que a terminologia empregada por Guedes sinalize um caráter prescritivo para o ensino de produção textual, a concepção de ensino está pautada na interação efetiva entre o texto produzido e o seu leitor. Portanto, a visão de ensino de produção textual tanto para Geraldi (1997b) como para Guedes (2009) e outros tantos pesquisadores e professores está pautada na interação, já que concebem a escrita como uma maneira de interagir na sociedade. De acordo com Bonini (2011, p.4), essa perspectiva baseia-se no *método interacionista*, que pressupõe a instauração de um ambiente em que a produção de textos do aluno se constitua efetivamente como produção de sentido. Para isso, torna-se necessário a observação das seguintes etapas: i) situação autêntica de linguagem, por exemplo, a produção de um jornal ; ii) desenvolvimento da ação de linguagem, momento em que o aluno executa a situação de linguagem, e, por último iii) avaliação, isto é, a interlocução estabelecida entre o aluno e professor com a finalidade de avaliar os avanços ocorridos no processo de produção.

No final dos anos 90, emergem propostas para o ensino de produção textual voltadas explicitamente à noção de gênero de texto/discurso. Essas propostas buscam responder às dimensões cultural e social nas descrições textuais e processuais. Nesse sentido, a teoria de gêneros intenta dar conta dessas dimensões, incorporando o social e o histórico de forma metodológica. Salienta-se que a perspectiva que será apresentada a seguir representa uma continuidade com a de produção textual, refletindo assim o desenvolvimento de uma área do conhecimento.

1.2.4 Perspectiva dos gêneros discursivos/textuais

Essa visada ganha significativa força, no Brasil, quando são publicados os documentos de regulação do sistema educacional - *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997). Conforme Machado e Guimarães (2009, p.26), a proposta de ensino de gêneros de textos feita nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos foi fundamental para o desenvolvimento de publicações acadêmicas sobre a questão dos gêneros, tanto do ponto de vista teórico quanto didático.

No Brasil, década de 90, conforme Motta-Roth (2008a, p.346), há uma produção intensa de trabalhos voltados ao ensino e à pesquisa de gêneros, acompanhando a publicação do documento oficial: Motta-Roth (1995); Bonini (1998); Motta-Roth e Hendges (1996); Rojo (1997); Machado (1998) e Araújo (1998). Ainda nessa década, inúmeras pesquisas de mapeamento de diversos gêneros são apresentadas: gênero editorial de revistas femininas (HEBERLE, 1995), apresentações acadêmicas (BALOCCO; DANTAS, 1997), livros de auto-ajuda (MEURER; 1998), sentenças jurídicas em casos de estupro (FIGUEIREDO, 1995), bate-papo virtual (BRAGA, 1999), resumos de dissertações (BIASI-RODRIGUES, 1999) e gêneros empresariais (BÁRBARA; SCOTT, 1999).

Evidentemente, a normalização do conhecimento proposta nos documentos oficiais sinaliza a existência de uma dinâmica de pesquisa e ensino em torno do conceito de gênero e que se dirige à maturação do debate na área (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 349). Os PCNs constituem um grande avanço para o ensino no sentido de que representam uma desestabilização das práticas pedagógicas tradicionais. Conforme análise realizada por Motta-Roth (2006):

a perspectiva de linguagem adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) é orientada para a vida social e se configura em um avanço, se comparada à visão estruturalista amplamente adotada na escola até bem recentemente, em que se definia um programa de curso em termos de categorias da gramática normativa a serem trabalhadas de modo descontextualizado, tais como a concordância verbal e o emprego de advérbios (MOTTA-ROTH, 2006, p. 497).

Ao apresentar uma proposta voltada para uma visão social da linguagem, os documentos oficiais enfatizam a necessidade de um ensino que permita ao educando a mobilização e a articulação de competências discursivas, fazendo com que este faça uso da linguagem nas mais variadas situações. Diante disso, o ensino de linguagem sob a perspectiva dos gêneros contribui para que se vivencie na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial, atividades a que o aluno, muitas vezes, não terá acesso senão pela escola (MOTTA-ROTH, 2006, p. 503).

De acordo com Rojo (2004), os PCNs prevêm um novo leitor/produtor de textos, ou seja:

um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas (ROJO, 2004, p. 1).

Em conformidade com isso, o leitor/produtor de textos é um ser consciente do que a escrita pode acarretar sobre o indivíduo e sobre a sociedade como um todo. Nesse sentido o ato de escrever traz consequências sociais, políticas, culturais, econômicas, cognitivas, linguísticas, seja para o grupo social em que seja introduzida a escrita, seja para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2006, p.17), por isso:

Qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais. Sendo culturalmente determinados, os gêneros textuais não são aprendidos e usados igualmente por todos: aqueles que são rotinizados por grupos sociais influentes não chegam à população em geral (BEZERRA, 2007, p.40).

Portanto, um ensino sob a perspectiva dos gêneros favorece o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, já que:

Os conhecimentos que os seres humanos possuem, sua identidade, seus relacionamentos sociais e sua própria vida são em grande parte determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e consomem. Pode-se afirmar que a própria cultura de um país, como um todo, é caracterizada pelo conjunto dos gêneros textuais produzidos e utilizados pelos seus cidadãos. Consequentemente, a investigação e o ensino sistemáticos dos diversos tipos de texto em uso – escritos por quem, para que fins, como, em que ambientes, com que grau de transparência ou de camuflagem hegemônica e ideológica – são essenciais para a formação dos profissionais responsáveis pelo ensino da linguagem no país (MEURER, 2000, p. 152-53).

Muda-se assim de uma concepção de ensino de Língua Materna voltada para a prescrição de regras gramaticais para um ensino voltado para os usos e funções da linguagem numa situação comunicativa, já defendido na perspectiva da produção de textos. Barbosa (2001), em defesa de um trabalho com gêneros discursivos na escola, afirma que a adoção dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem,

permite e/ou implica a inclusão, para além de aspectos estruturais presentes num texto, de aspectos da ordem da enunciação e do discurso, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos já que permite: a) incorporação de elementos da ordem do social e do histórico (enredados na sua vinculação com as esferas de comunicação); b) consideração da situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, em que registro etc.); c) tematização de conteúdos, construções composicionais e estilos verbais (BARBOSA, 2001, p.63-64).

Nesse novo contexto, a compreensão do funcionamento dos gêneros na sociedade significa compreender também como funciona esta mesma sociedade. O avanço em relação à perspectiva da produção de textos deve-se, em meu ponto de vista, à explicitação e à sistematização de atividades didáticas que explicitam a dialética entre texto e contexto. Tais sistematizações conduzem a diferentes abordagens para o ensino de produção de textos, constituindo-se assim como pedagogias para o ensino de produção textual não só escrita como também oral, conforme discutirei na próxima seção.

1.2.5 Principais orientações pedagógicas para o ensino de produção textual na ótica dos gêneros discursivos

Apesar de existir a compreensão de que os gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais, o enquadre teórico e metodológico é diversificado (MOTTA-ROTH, 2008b, p.344). Ann Johns (2006), em sua obra intitulada *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*, afirma que existem três diferentes pedagogias de gênero, anteriormente já identificadas por Sunny Hyon (1996). Estas três pedagogias podem ser assim denominadas: Escola Australiana, Inglês para fins específicos (ESP) e a Nova Retórica. Além dessas três pedagogias, acrescenta-se nessa taxonomia uma quarta pedagogia que é amplamente divulgada no contexto brasileiro que é a escola suíça ou Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Cf.: MOTTA-ROTH, 2008b; BAWARSHI; REIFF, 2010).

Com o objetivo de compreender as diferentes perspectivas teóricas que orientam cada escola, apresento três dessas tradições⁷: a Escola Australiana, a Escola Suíça e a Escola Norte-americana. Optei por esta apresentação por alinhar-se com o objetivo deste trabalho que focaliza o ensino de produção textual escrita, em língua materna, na escola básica.

1.2.5.1 Escola Australiana

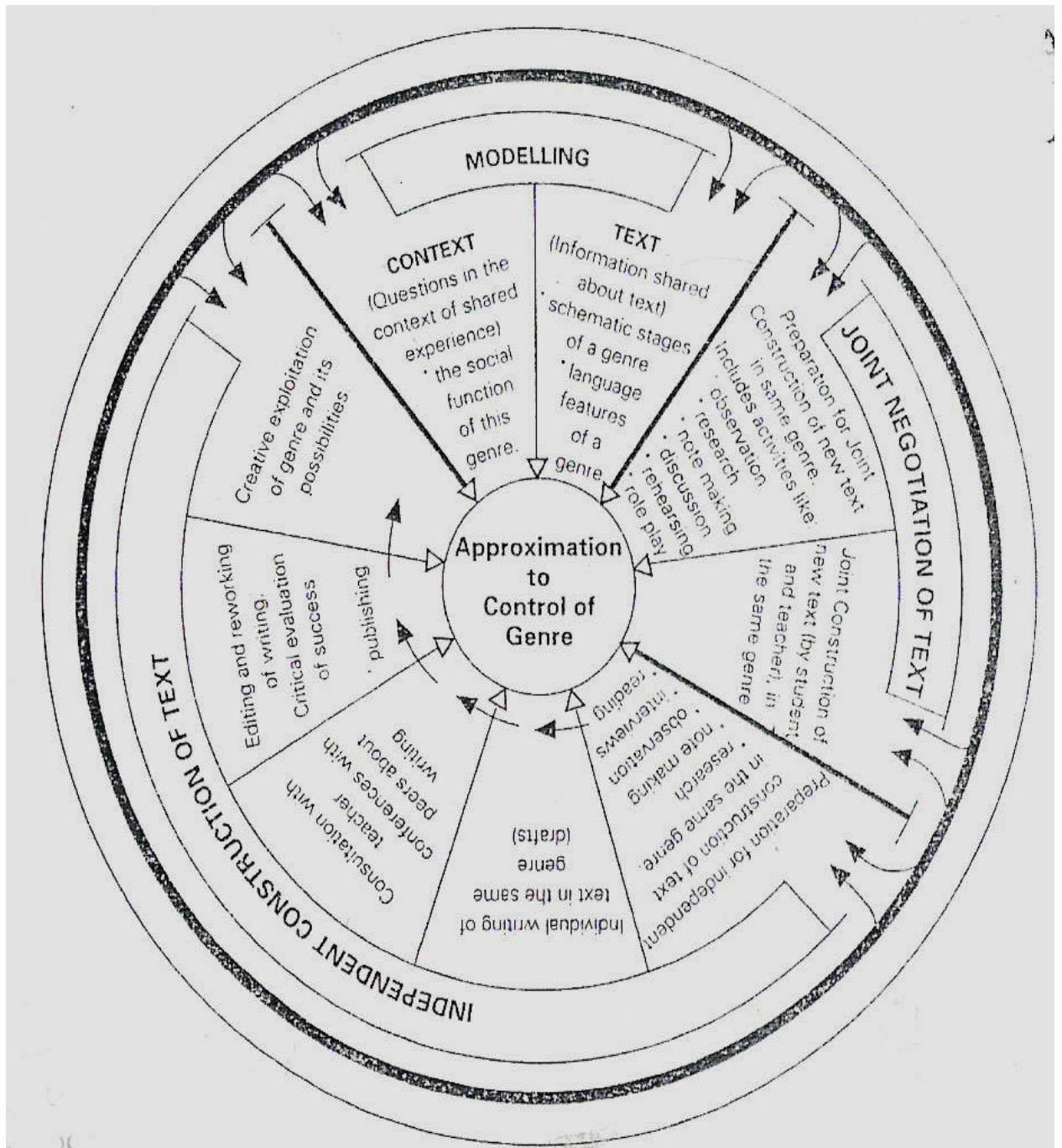
Os estudos desta escola são em grande parte influenciados pelo trabalho de Michael Halliday na Universidade de Sidney e têm sido aplicados particularmente nos trabalhos de J.R. Martin, Frances Christie, Bill Cope e Mary Kalantzis, Gunther Kress, Brian Paltridge, Joan Rothery, Eija Ventola entre outros. Segundo Bawarshi e Reiff (2010, p. 29), a abordagem sistêmico-funcional trouxe contribuições significativas para o ensino de linguagem e para análise textual sob a perspectiva de gênero nos últimos 25 anos.

Essa escola surge como uma resposta às preocupações sobre a eficácia de um ensino tradicional e progressivista, perspectivas que caracterizaram, em épocas distintas, o ensino de produção textual na Austrália. Liderado pelo trabalho de J.R. Martin, o projeto pedagógico de letramento desta escola prevê o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da linguagem. Para tanto, pauta-se no ensino explícito da estrutura léxico-gramatical e do modo como se produzem os sentidos disponibilizados pela linguagem (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 365), vislumbrando a mudança social e o empoderamento dos sujeitos.

Essa proposta integra o Programa de Pedagogia de Letramento de Gêneros Junto a Escolas Carentes, com foco na educação linguística na escola fundamental (COPE; KALANTZIS, 1993, p.11). O ensino de linguagem sob esta ótica compreende um ciclo com três fases. Essas fases não são blocos uniformes, com início, meio e fim previamente definidos, nem observam uma ordem fixa, mas flexíveis.

⁷ Bunzen propõe uma discussão ampliada dessas pedagogias em **O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**. http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_ClecioBunzen.pdf.

Figura 5: Modelo para Pedagogia de Letramento em Gênero



Fonte: Cope e Kalantzis (1993, p. 11)

Na primeira fase, denominada modelagem, os alunos leem textos de acordo com o assunto escolhido, geralmente textos informativos, provenientes de diferentes fontes. Essa iniciativa poderá conduzir a uma discussão sobre a função do gênero, a organização das informações e as características léxico-gramaticais presentes no conjunto de textos.

Na segunda fase, há a negociação do tópico do texto, da forma como será organizado e do registro que será empregado. O primeiro passo neste estágio é estudar o contexto: os alunos observam, pesquisam, entrevistam, discutem, fazem anotações sobre o texto, ou seja, exploram o propósito social e a circulação de um determinado gênero na sociedade. O procedimento seguinte é a análise do gênero em seus aspectos composicionais e linguísticos. Logo após, constroem conjuntamente o texto, participando do processo de escrita, guiados pelo professor. O professor age como um escriba e os alunos contribuem a fim de construir um texto que se aproxime do gênero em foco, empregando as características léxico-gramaticais típicas daquele gênero.

Na terceira fase, os alunos constroem independentemente seus próprios textos: preparando com mais trabalho o conteúdo, elaboram seu próprio texto, conferem minuciosamente com o professor, avaliando e re-avaliando criticamente seus textos para posterior publicação. Após esse trabalho, os alunos estariam em condições de explorar o gênero, escrevendo sobre diferentes tópicos o gênero estudado.

A roda pode ser repetida tantas vezes quanto forem necessárias, realizando um trabalho em que os aspectos do gênero são explorados progressivamente.

Em uma versão atualizada da roda, de acordo com Bawarshi e Reiff (2010, p.35) Martin (2005) adicionou uma nova fase intitulada “Construindo o contexto”, que precede a modelagem do texto. A fase de construção do contexto emprega estratégias etnográficas e tem como objetivo proporcionar aos estudantes e experimentação e a exploração do contexto social do texto a ser produzido. Tais estratégias incluem pesquisas, entrevistas, viagens de estudo, jogos de interpretação entre outras (cf.: Bawarshi; Reiff, 2010, p. 35). Essa nova fase dá conta de um ensino anteriormente focado na perspectiva de gênero como texto para um ensino que enfoca os contextos e os processos relacionados ao seu uso. A crítica em relação a essa escola é o ensino centrado na modelagem, restringindo, de certa forma, a aprendizagem da produção textual a fases normativas e previsíveis. Outro ponto é que um ensino centrado em modelos corre o risco de esquecer, em alguns momentos, a subjetividades dos atores envolvidos no processo de produção, reservando ao contexto um lugar menor durante a produção textual.

A seguir apresentarei a Escola Suíça que, assim como a Australiana, também apresenta um ensino explícito.

1.2.5.2 Escola Suíça

O grupo de pesquisadores da chamada Escola de Genebra – Jean –Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, entre outros – pertence ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE) e dedica suas pesquisas tanto à constituição do interacionismo discursivo quanto a sua aplicação ao ensino de francês como língua materna.

Assim como a Escola Australiana, esta escola defende uma abordagem diferente da tradicional, cujo ensino estava focado em regras gramaticais descontextualizadas. A mudança de perspectiva baseia-se numa concepção de ensino de língua materna que privilegia a didática da diversificação. Essa nova didática propõe uma abordagem centrada na diversificação de textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção – aspectos históricos e sociais.

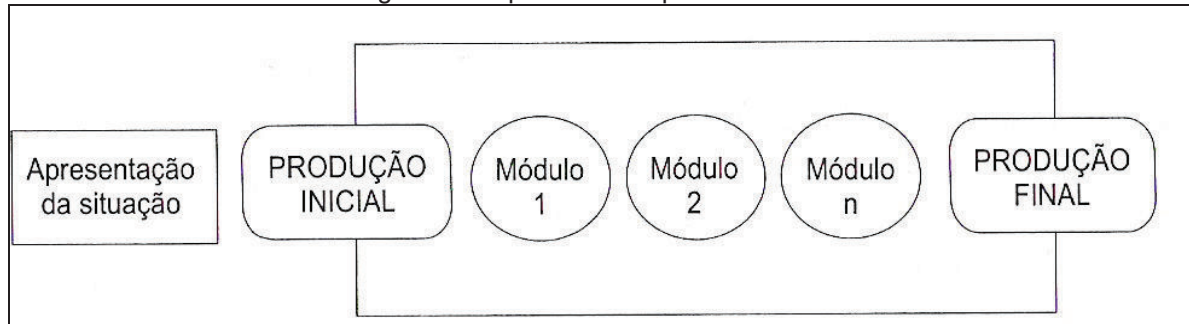
Nesse viés, os gêneros são explorados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação, ou seja, são vistos como ferramentas importantes para o desenvolvimento das funções superiores dos alunos e para sua participação nas diversas atividades. Portanto, a apropriação dos gêneros é um mecanismo imprescindível de socialização e de inserção dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas (MACHADO, 2005, p.251).

Entendendo o gênero como um superinstrumento de comunicação composto por tipologias com suas unidades específicas, o grupo propõe um esquema de trabalho escolar, baseado nos gêneros – as sequências didáticas.

As sequências didáticas são um instrumento didático que oportuniza aos alunos práticas de linguagem novas ou de difícil apropriação. Schneuwly e Dolz definem-nas como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (2004, p. 97). Dessa forma, um esquema de sequência didática compreende: a) apresentação da situação - um problema de comunicação que deverá ser resolvido por meio da produção de um texto oral ou escrito; b) a produção inicial - momento em que os alunos são convidados a produzir um primeiro texto do gênero em questão; c) módulos - momento em que os problemas observados na produção inicial são trabalhados; d) produção final - produção do exemplar de gênero solicitado

(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 99-108). A seguir a estrutura de base de uma sequência didática:

Figura 6: Esquema da sequência didática



Fonte: Schneuwly e Dolz, 2004, p. 98

A *apresentação da situação* consiste na explicação detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos devem realizar. Neste primeiro momento é elaborado pelo aluno um texto inicial correspondente ao gênero trabalhado – a primeira produção. Dessa forma, a apresentação da situação é uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, que comporta suas dimensões: projeto coletivo de produção de um gênero oral e/ou escrito e os conteúdos que serão produzidos. O momento da produção inicial revela as representações que o aluno tem do gênero trabalhado, proporcionando ao professor a identificação das dificuldades e o planejamento da sua intervenção didática naquele contexto. *Nos módulos*, são trabalhadas as dificuldades encontradas na primeira produção a fim de fornecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-las. A atividade de produção é decomposta para serem abordados todos os elementos separadamente: representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto. Os autores salientam que as sequências *não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo*, cabendo ao professor a responsabilidade de efetuar escolhas em todos os níveis (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 127).

O grupo de pesquisadores afirma que é necessário definir quais os gêneros serão trabalhados na escola de ensino fundamental. Para tanto, o grupo propõe um agrupamento dos gêneros em função de um determinado número de regularidades linguísticas. Os agrupamentos são constituídos em função dos seguintes critérios: finalidades sociais, distinções tipológicas e relativa homogeneidade quanto às capacidades exigidas.

Quadro 9: Agrupamento dos gêneros

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa Discurso de acusação
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 121).

Para finalizar, Schneuwly e Dolz (2004, p.122) afirmam que o agrupamento tem por objetivo o desenvolvimento da expressão oral e escrita, considerando as especificidades e a diversidade dos gêneros orais e escritos. Portanto, em uma sequência didática é necessário prever a alternância entre atividades orais e escritas (*Idem, ibidem*).

Machado (2005, p. 258) reforça que os autores do ISD consideram que “ensinar gêneros” não significa tomá-los como o objeto real de ensino e aprendizagem, “mas como quadros da atividade social em que as ações de

linguagem se realizam”. Assim, o objeto real de ensino são as operações de linguagem⁸ exigidas para as ações de linguagem (gêneros).

Nessa perspectiva, entendo que a escola suíça foca em um ensino explícito das regularidades textuais que podem ser transferidas para os diferentes exemplares de gêneros inscritos em domínios sociais de comunicação específicos. Tal perspectiva pode ser de alguma maneira entendida como um ensino engessado em modelos, o que poderia reduzir a proposta aos aspectos textuais. Assim, o plano da enunciação seria visto como menor. Acredito que a forma como as escolas, australiana e suíça, são apropriadas depende, em grande parte, da visão do professor-pesquisador, ou seja, podem ser encaradas como um modelo a ser seguido ou como uma perspectiva que sistematiza explicitamente o ensino de produção textual, respeitando as questões específicas de todo e qualquer ato de produção.

Na próxima subseção, abordarei a Escola Norte-Americana, que diferentemente da Australiana e da Suíça, não propõe um ensino explícito dos textos com base em exemplares de gêneros, mas sim, um ensino implícito que visa à exploração densa do contexto no qual esses gêneros são produzidos.

1.2.5.3 Escola Norte-Americana

A Escola Norte-Americana, formada por pesquisadores como Carolyn Miller, Charles Bazerman, Aviva Freedman, Peter Medway, Richard Coe e Russel Hunt entre outros, tem procurado enfatizar, nos seus trabalhos, a importância de uma redefinição do próprio conceito de gênero (Cf.: Bunzen, 2010).

Esse grupo de pesquisadores e teóricos vindos principalmente dos estudos da escrita e da retórica tem elaborado uma teoria de gênero que procura explicar por que os gêneros ocupam um papel central e visível na sociedade contemporânea (BAZERMAN, 2007, p. 21). Essa teoria enfatiza a agência estratégica do usuário do

⁸ São consideradas operações de linguagem: i) mobilização de representações sobre o contexto físico da ação, contexto sócio-histórico, conhecimentos de mundo; ii) adoção do gênero; iii) gerenciamento da infra-estrutura textual: escolha dos tipos de discurso, seleção e organização global e local dos conteúdos; iv) textualização: estabelecimento de um posicionamento enunciativo, gerenciamento das vozes e expressão das modalizações; v) construção de enunciados e, por fim, vi) seleção de itens lexicais (MACHADO, 2005, p. 254).

gênero, objetivando levar adiante seus interesses por meio de uma das formas de resposta reconhecidamente apropriada. Por isso,

Tanto enunciador como ouvinte usam suas experiências de tipos de enunciados para fazer sentido à situação e para tipificar o momento e a resposta. O arquivo ou o repertório pessoal pode ser usado, avaliado, reformado, recomposto por ambos, o enunciador e o ouvinte, à luz de suas perspectivas e interesses, mas o grau de congruência entre os gêneros invocados na produção e recepção determina o grau de congruência entre os entendimentos mútuos da situação e do enunciado (BAZERMAN, 2007, p. 22).

Nesse sentido, a falta de um ensino explícito aponta para a não sistematização do processo de ensino da produção textual, o que, de certa maneira, leva à crença de que a familiaridade e/ou experiência com outros gêneros é suficiente para o aprendiz. Além disso, não há uma sinalização de como o professor pode mensurar “a congruência entre os gêneros invocados na produção e recepção” em termos de situação e de enunciado.

Esses autores defendem que o sujeito, ao perceber que toda situação comunicativa pertence a um tipo particular, passa a compreender sua posição em relação aos interlocutores – papéis, poderes, autoridade, obrigações sociais. Além disso, é possível que esse sujeito associe certos limites e formas de expressão como socialmente apropriadas ou efetivas para determinadas situações e avalie seu papel dentro delas. Nessa perspectiva, a educação retórica serve para fornecer aos alunos ferramentas conceituais e recursos simbólicos para fazer enunciados efetivos dentro das ocasiões institucionais de importância nos seus mundos socioculturais (*Ibidem*, p. 55).

Ao perceber que a situação requer a produção de um gênero escrito específico, o escritor pode usar procedimentos conhecidos que irão produzir a informação necessária e gerar o texto apropriado ao gênero. Portanto, a aprendizagem de tipificações sociais não é apenas uma questão de distinções de vocabulário e outras formas comunicativas mais elaboradas. É antes de tudo, a compreensão de que essas tipificações sociais exercem pressão sobre cada indivíduo, porque fazem parte de formas complexas de atividades e práticas em relação às quais o indivíduo se orienta como parte da vida em sociedade (cf.: BAZERMAN, 2007, p.72).

A familiarização com os gêneros e com os registros correspondentes aos sistemas de que as pessoas participam possibilita a compreensão da complexidade das interações, equacionando suas ações em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas. A participação nesses sistemas discursivos, formados por gêneros interativos em contextos sociais, permite ao escritor identificar os tipos de ação disponíveis para ele e as formas apropriadas de executar tais ações (cf. BAZERMAN, 2007, p. 76).

Em razão disso, os pesquisadores da abordagem retórica ao estudo de gênero respeitam o conhecimento situado e o papel do contexto para tomar decisões em relação ao ensino. Dessa forma, essa pedagogia, contrariamente à proposta do ISD, não apresenta uma proposta fechada que enfatize as formas textuais, já que o foco é a orientação para o contexto. Para Bazerman (2006):

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Assim, ensinar a escrita com foco em gêneros não compreende a formulação de um currículo ou de uma proposta previamente definida. O ensino requer do professor uma atitude responsiva diante da escrita, ou seja, cada docente situado contextualmente deve ensinar a prática da escrita tendo como base os gêneros relevantes para seu contexto de ensino. Isso significa compreender o gênero como um recurso rico e multidimensional que permite a localização da ação discursiva em relações a situações estruturadas. Em outras palavras, compreender o gênero significa compreender a dinâmica da sociedade, em toda a sua complexidade de fatores sociais e psicológicos (BAZERMAN, 2006, p. 29).

De acordo com Bazerman (2006, p. 30), o ensino de gênero deve levar em conta a experiência prévia dos alunos em relação aos gêneros e às situações comunicativas consideradas relevantes para eles, a fim de proporcionar o envolvimento destes alunos no processo de letramento. Por isso em sala de aula o gênero:

não diz respeito à definição das condições mínimas de alguma velha proposição, mas à liberação do poder da proposição que, se bem escolhida, fala ao pleno dinamismo psicológico, social e educacional da situação. Em

qualquer discurso de sala de aula, a vitalidade da produção genérica dos alunos dependerá da vitalidade que investimos em nossos comentários e nas tarefas que modelam e eliciam os enunciados dos alunos, bem como da contribuição do aluno para a tarefa. (BAZERMAN, 2006, p. 31)

Nesse sentido, a escrita de um determinado gênero também permite descobrir os recursos que os alunos trazem de sua formação e experiência na sociedade, orientando o professor para a escolha estratégica de gêneros que possibilitem a introdução dos alunos em outros territórios discursivos. Em razão disso, nesta tradição não é possível determinar quais gêneros funcionarão melhor que outros: tudo vai depender das negociações que são estabelecidas nas instituições, entre professor e alunos.

Concluída a revisão das três escolas, proponho um quadro que sistematiza as orientações teórico-pedagógicas de cada uma delas:

Quadro 10: Sistematização das pedagogias de gênero

Pedagogia de gênero	Características
Escola australiana	<p>Gênero como ferramenta cultural, utilizada em dado contexto como forma de alcançar objetivos específicos. (COPE ; KALANTZIS, 1993, p.10-11).</p> <p>Pedagogia caracterizada por ciclos de ensino, constituídos de três fases: desconstrução, construção conjunta e individual de gênero (COPE; KALANTZIS, 1993, p.10-11).</p> <p>Reconhecível em referência a gênero, contexto, estrutura esquemática, léxico-gramática.</p>
Escola suíça	<p>Gênero como ferramenta semiótica complexa (mega-instrumento), que permite que realizemos ações de linguagem, participando das atividades sociais de linguagem (MACHADO, 2007, p.251).</p> <p>Pedagogia caracterizada por ensino modular com agrupamento de gêneros, constituído de sequências didáticas que têm por fim melhorar uma determinada prática de linguagem (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2004, p. 51).</p> <p>Reconhecível em referência a gêneros de textos; práticas de linguagem; tipos de discursos: interativo, teórico, relato, interativo e narração; sequências: descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal.</p>
Escola norte-americana	<p>Gênero como <i>frames</i> para a ação social, isto é, são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros (BAZERMAN, 2006, p.26).</p> <p>Pedagogia caracterizada pela liberdade de planejamento de estratégias para o ensino.</p> <p>Reconhecível em referência a contexto situado; situação comunicativa; sistema de gêneros; posição dos interlocutores: relações, poderes, autoridade, obrigações sociais, limites permissíveis de liberdade; organização retórica, escolhas linguísticas.</p>

Enfim, entendo que as três escolas apresentam propostas que não são excludentes, mas que, de alguma maneira, se complementam. Nesse sentido, a apropriação por parte do professor deve acontecer de maneira crítica a fim de que o foco que é o ensino de produção textual não seja reduzido a um ensino de regras do

gênero. Nesse sentido, percebe-se que tanto a normatização quanto a liberdade total podem conduzir o ensino de produção de texto ao insucesso. De um lado, há as escolas, australiana e suíça, que estabelecem um ensino mais explícito, marcado por módulos; de outro, a escola norte-americana apresentando um modelo de ensino implícito, que acredita na liberdade metodológica do trabalho do professor. Nesse sentido, talvez pudéssemos pensar em uma confluência desses diferentes olhares, a fim de construir uma proposta em que a sistematização das relações entre o contexto e texto não fossem esquecidas, considerando o processo histórico, social e teórico do professor-pesquisador.

Até este momento, procurei apresentar um panorama para o ensino de produção de textos, identificando as diferentes perspectivas de ensino, que, de certa forma refletem as variações que o conceito de escrita sofreu ao longo dos anos. Como busco identificar e analisar os discursos sobre a produção de textos na revista *Nova Escola*, abordarei na subseção seguinte os discursos sobre a escrita circulantes no contexto nacional e internacional.

1.2.6 Discursos sobre a escrita

De acordo com Ivanic (2004), as políticas, as práticas e as opiniões sobre o desenvolvimento do letramento na educação formal estão baseadas, de forma consciente ou inconsciente, em certas formas de ver a escrita, e como se aprende a escrever. Diante dessa constatação, a autora afirma que a forma como falamos sobre a escrita e sobre o ensino e a aprendizagem apresenta traços reconhecíveis de certos discursos sobre a escrita. Para Ivanic (2004, p.1), o discurso é entendido como um grupo de valores e crenças que geram formas particulares de ação social, decisões, escolhas e omissões particulares, assim como certos tipos de estrutura linguísticas.

Nessa linha, a pesquisadora identifica seis discursos relativos a diferentes crenças sobre o uso da escrita, seu ensino, sua aprendizagem e sua avaliação, são eles: o discurso das habilidades, o discurso da criatividade, o discurso do processo, o discurso de gêneros, o discurso das práticas sociais e o discurso sócio-político. É importante ressaltar que tais discursos na maioria das vezes aparecem combinados, segundo Ivanic (2004, p.2).

O discurso da escrita como habilidade (linguística) privilegia o nível textual da linguagem e é baseado na crença de que a *escrita consiste na aplicação de um conjunto de padrões linguísticos e regras som-símbolo e construção de frases* (IVANIC, 2004, p. 227). Nesse sentido, a escrita é entendida como atividade que independe do contexto. Em razão disso, o ensino focaliza as habilidades linguísticas de caligrafia, ortografia, pontuação e estrutura frasal.

O discurso da escrita como criatividade enfatiza os níveis textual e cognitivo da linguagem. A escrita é tratada como uma atividade cujo valor está em si mesma e no ato criativo de um autor, sem outras funções sociais além do entretenimento do leitor (*Ibidem*, p. 229). O ensino da escrita vincula-se a tópicos pessoalmente relevantes, centrando-se no autor, no conteúdo e no estilo. Dessa forma, a abordagem pedagógica é caracterizada pelo ensino implícito: os aprendizes desenvolverão suas habilidades de escrita sendo expostos aos exemplos de boa escrita e a inúmeras oportunidades de prática.

O discurso da escrita como processo centra-se em três elementos essenciais: planejamento, rascunho e revisão. Nessa perspectiva, o ensino da escrita valoriza muito mais a prática dos processos do que as características do produto. Segundo Ivanic (2004, p. 231), essa abordagem privilegia dois níveis do fenômeno linguístico: o cognitivo e o situacional, pois tenta dar conta dos processos mentais envolvidos na escrita e dos processos práticos de instanciação da escrita.

O discurso da escrita como gênero foca na tipificação textual, ou seja, nas estruturas características de um determinado gênero. Dessa forma, a escrita é pensada em termos de tipos de textos que variam linguisticamente de acordo com os propósitos e os contextos. Assim, a prática pedagógica consiste em explicitar para os alunos as características linguísticas de diferentes gêneros para que possam reproduzi-los em contextos específicos. Por fim, um bom escritor não é aquele que escreve corretamente apenas, mas aquele que escreve aquilo que é linguisticamente adequado aos propósitos do gênero (*Ibidem*, p.233).

O discurso da escrita como prática social concebe o texto e todos os processos que o compõem são indissociáveis de todo complexo da interação social que constitui o evento comunicativo em que eles estão situados (IVANIC, 2004, p. 234). Nessa linha, o ensino deve apresentar tarefas de escrita situadas em contextos da vida real, que cumpram objetivos específicos.

O discurso da escrita como ação política frequentemente é encontrado em conjunto com os anteriores, no entanto o foco está mais nos aspectos políticos do contexto. Isso está baseado na crença de que a escrita, como toda linguagem, é constituída por forças sociais e relações de poder. Portanto a escrita tem consequências para a identidade do escritor que está representado na escrita (*Ibidem*, p. 238). Os escritores não são completamente livres para escolher como representar o mundo ou representar a eles mesmos, mas de alguma forma são determinados pelo contexto sociopolítico no qual eles estão escrevendo. O ensino, nessa perspectiva, possibilita ao escritor entender as consequências das escolhas linguísticas e semióticas em termos de visões de mundo, papéis sociais e relações de poder.

Quadro 11: Discursos da escrita e da aprendizagem da escrita

Discursos	Crenças sobre a escrita	Crença sobre o aprendizado da escrita	Abordagens de ensino da escrita	Crterios de avaliação
Discurso das habilidades	Escrever consiste em aplicar conhecimentos das relações som-símbolo e dos padrões sintáticos à construção de um texto.	Aprender a escrever envolve aprender relações som-símbolo e padrões sintáticos.	HABILIDADES Ensino explícito	Precisão
Discurso da criatividade e	A escrita é resultado da criatividade do autor.	O aluno deve aprender a escrever escrevendo sobre tópicos de seu interesse.	AUTO-EXPRESSÃO CRIATIVA Ensino implícito/experiência linguística	Conteúdo e estilo interessantes
Discurso do processo	Escrever consiste em processos de composição	Aprender a escrever inclui aprender os processos envolvidos na composição de texto (planejamento, rascunho e revisão)	ABORDAGEM DO PROCESSO Ensino explícito	Interrogação
Discurso de gêneros	A escrita envolve um conjunto de gêneros, determinados pelo contexto social	Aprender a escrever envolve aprender as características dos diferentes tipos de escrita que possuem propósitos específicos em contextos específicos.	ABORDAGENS DE GÊNEROS Ensino explícito	Adequação
Discurso das práticas sociais	A escrita é uma forma de comunicação guiada por propósitos, inserida num contexto social	Aprendemos a escrever em contextos da vida real, com objetivos reais para a escrita.	ABORDAGENS FUNCIONAIS Ensino explícito COMUNICAÇÃO SIGNIFICATIVA Ensino implícito Ensino	Eficácia comunicativa

			comunicativo de línguas APRENDIZES COMO ETNÓGRAFOS Aprendizagem a partir da pesquisa	
Discurso sócio-político	Escrever é uma prática sócio-política, com consequências para identidade do escritor, e aberta à contestação e à mudança	Aprender a escrever inclui compreender por que os diferentes tipos de texto e de discurso são como são, e poder escolher, de forma crítica, entre as alternativas possíveis.	LETRAMENTO CRÍTICO Ensino explícito Conscientização linguística crítica	Responsabilidade social (interrogação)

Fonte: Ivanic (2004, Apud FIGUEIREDO; BONINI, 2006)

Os seis discursos apontados por Ivanic (2004) foram reagrupados por Rodrigues (2008) em três macrodiscursos, denominados de discurso da escrita como estrutura, discurso da escrita como processo cognitivo e discurso da escrita como prática social. Segundo a autora, o discurso da escrita como estrutura corresponde ao discurso da escrita como habilidade, enfatizando os aspectos do produto linguístico textual em si mesmo. O discurso da escrita como processo cognitivo inclui os discursos da escrita como criatividade e como processo, valorizando o processamento cognitivo do indivíduo na construção do texto. Finaliza, apresentando o discurso da escrita como prática social, dialeticamente relacionada ao seu contexto de produção. Partindo dessa nova organização, Rodrigues (2008, p. 31) propõe um quadro com os lexemas explícitos de seu *corpus*, considerados por Ivanic (2004) como típicos de cada um dos discursos, conforme Quadro 12.

Quadro 12: Macrodiscursos sobre a escrita

Macrodiscurso	Discurso	Lexemas explícitos típicos
Escrita como escritura	Escrita como habilidade	Reconhecível em referências a “habilidades”, ortografia, pontuação e gramática, em expressões como “correto”, “preciso”, “adequado”, “os aprendizes devem” (p.228).
Escrita como processo cognitivo	Escrita como criatividade	Pode ser reconhecido em expressões como “escrita criativa”, “a voz do autor”, “estória”, “conteúdo interessante”, “bom vocabulário/palavras” (p.230)
	Escrita como processo	Manifesta-se em verbos e substantivos verbais como “planejar/plano”, “rascunhar/rascunho”, “revisar/revisão”, “colaborar/colaboração”, “editar” e em outras expressões referentes a sutilezas mais sofisticadas do processo de composição (p.234).
Escrita como prática social	Escrita como gênero	Caracterizado por referências à linguística, nomes para tipos textuais como “relato”, terminologia linguística como

		“normalização”, “passiva”, referências ao que é “apropriado” (p.234).
	Escrita como prática social	Caracterizado por referências a eventos, contextos, propósitos e práticas, a pessoas, tempos, lugares, tecnologias e recursos materiais de escrita, às características físicas e visuais dos textos (p.237).
	Escrita como fenômeno sociopolítico	Manifesta-se em referências a política, poder, sociedade, ideologia, representação, identidade, ação social e mudança social (p.239).

Fonte: Rodrigues, 2008,p. 31.

Ao comparar o Quadro 3, que sistematiza os discursos propostos por Ivanic (2004), e o Quadro 4, que apresenta os macrodiscursos sistematizados por Rodrigues (2008), percebe-se que o reagrupamento pauta-se na noção de gênero como ações sociais em que a linguagem desempenha um papel constitutivo.

Em sua dissertação de mestrado, Rodrigues (2008) identificou os discursos sobre a escrita e sua investigação pela análise de relatos de pesquisa publicados sobre o tema em periódicos de Linguística Aplicada e pela análise de entrevistas com os autores desses relatos e editores dos periódicos selecionados. Os resultados de seu trabalho apontam para três grandes discursos teóricos: discurso da escrita como estrutura, discurso da escrita como processo cognitivo e o discurso da escrita com prática social. Segundo a autora, o discurso teórico da escrita como estrutura alinha-se com a ideia de que a pesquisa deve priorizar a descrição e a análise de propriedades léxico-gramaticais dos textos. Já o discurso da escrita como processo cognitivo remete à análise do texto em suas diferentes etapas de composição, incluindo nesse processo a análise de estratégias cognitivas empregadas pelo produtor do texto. Por último, o discurso da escrita como prática social, exigindo uma descrição sistemática de como as escolhas no sistema linguístico constituem realidades discursivas. O Quadro 13 apresenta a sistematização de tais discursos.

Quadro 13: Sistematização de crenças sobre a escrita sugeridas pelos três discursos identificados

Discurso	Nível priorizado na compreensão da linguagem	Crenças sobre a escrita	Crenças sobre aprender a escrever	Crenças sobre o ensino da escrita	Crterios de avaliação da escrita	Crenças sobre a pesquisa em escrita
Escritas como estrutura	Texto	Escrever é aplicar um conjunto de conhecimentos de relações som-símbolo e padrões sintáticos	Aprender a escrever é aprender essas relações som-símbolo e padrões sintáticos	Ensinar a escrever é ensinar explicitamente as propriedades fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas	Precisão na reprodução dessas propriedades	A escrita é descrever e analisar propriedades linguísticas tendo como <i>corpus</i> os dados léxico-gramaticais dos estudos
Escrita como processo cognitivo	Processos cognitivos	Escrever é compor processos mentais para a produção do texto e aplicá-los	Aprender a escrever inclui os processos mentais e práticos (rascunhar, revisar, reescrever) envolvidos no processo de composição do texto	Ensinar a escrever é ensinar explicitamente os processos de planejar, rascunhar, revisar, reescrever e revisar textos	Questionamento sobre se o foco de avaliação deve ser posto no processo ou o produto	Pesquisar a escrita é analisar a evolução do texto em suas diferentes etapas. É analisar as estratégias cognitivas empregadas pelos escritores dos textos no processo. É interpretar texto apenas pelo conteúdo semântico, sem desenvolver análise técnica dos elementos do sistema de linguagem que entram na confecção do texto e possibilitam a análise do discurso
Escrita como prática social	Evento Contexto político e sociocultural	Escrever é realizar por meio de textos, ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes da vida social, tendo consciência de que as escolhas no sistema da linguagem criam determinadas visões de mundo, papéis e relações sociais	Aprender a escrever é aprender a analisar discurso, ou seja, fazer escolhas linguísticas e retóricas, tomando por base os discursos em circulação no contexto de referência	Ensinar a escrever é formar analistas críticos do discurso, capazes de identificar relações entre texto e condições de produção e consumo	Adequação e eficácia dos textos na constituição das ações sociais que servem	Pesquisar a escrita é descrever sistematicamente como as escolhas no sistema da linguagem constituem realidades discursivas. É descrever e analisar o papel dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos na constituição dos sistemas de atividades sociais. É analisar a interpretação dos que vivenciam as práticas de escrita estudadas.

Fonte: Rodrigues (2008, p.107)

Com base nas diferentes perspectivas teóricas para o ensino de produção textual e nos discursos teóricos sobre a escrita e sua investigação, procurarei descrever os discursos sobre o ensino de produção textual na revista *Nova Escola*. Diferentemente das descrições propostas por Ivanic e Rodrigues, enfocarei apenas o discurso sobre o ensino de produção de textos.

Neste capítulo, procurei fundamentar minha análise de discurso na perspectiva da Análise Crítica de Gênero, delimitando como ferramenta teórico-metodológica para a análise ideológica a Análise Crítica de Discurso e para a análise de gêneros, a Sociorretórica. Com a finalidade de analisar os discursos sobre o ensino de produção textual recorrentes na revista *Nova Escola*, procurei contextualizar o ensino de produção de textos, apresentando as diferentes perspectivas, denominadas neste trabalho de perspectiva da norma, da redação, da produção textual e dos gêneros discursivos/textuais. Com base nisso e nos discursos sobre a escrita propostos por Ivanic e Rodrigues, procurarei, em minha análise, apresentar um enquadre analítico dos discursos sobre o ensino de produção textual na revista. O capítulo subsequente focará os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Primeiramente, apresento o universo de análise, bem como os procedimentos utilizados para a coleta do *corpus*. Em um segundo momento, descrevo os procedimentos de análise e interpretação dos dados textuais e contextuais.

2.1 Universo de análise

Como universo de análise, selecionei a revista *Nova Escola*, em virtude de sua recorrente presença em escolas de educação básica. Ao selecionar este veículo midiático, deparei-me com o primeiro percalço – a difícil aquisição das edições, pois a editora disponibiliza aos leitores somente a edição impressa do corrente mês. Em razão disso, *a priori*, delimito como fonte documental de pesquisa a versão *online* da revista *Nova Escola*. Durante o período de trinta dias, investiguei o *site* da revista, buscando as edições disponíveis, ou seja, as edições publicadas entre os anos 2006 e 2010. Para isso, recorri aos índices das edições, tendo como critério preliminar textos que em seu título faziam referência à produção de textos ou palavras que remetesse a tal atividade em sala de aula. Como procedimento subsequente, busquei refinar o processo de coleta, incluindo os critérios sugeridos em Motta-Roth (2007): período de tempo, público-alvo e conteúdo dos textos.

Em relação ao critério período de tempo, foram selecionadas as edições publicadas entre os anos de 2006 e 2010, fator este motivado pela disponibilidade destas edições em versão *online*. Estabelecido o período temporal, decidi que seriam coletados somente os textos destinados aos professores de ensino fundamental, com referência à série ou ao ano feita no título ou no corpo do texto. Isso ocorreu porque circulam textos não só destinados aos professores de ensino fundamental, mas também aos professores de educação infantil. Por fim, atendendo ao objetivo do trabalho, selecionei os textos cujo conteúdo reportava o ensino de

produção textual – modalidade escrita. Assim, inicialmente foram coletados 19 textos, conforme o Quadro 14 :

Quadro 14: Numeração, edição, ano, mês e endereço eletrônico dos textos do primeiro *corpus*

1#190	2006	março	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/todos-podem-aprender-423838.shtml	
2#198		dezembro	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/arte-escrever-bem-423520.shtml	
3#199	2007	fevereiro	http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/marmelopolis-tem-memoria-423097.shtml	
4#201		abril	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/gramatica-decoreba-423568.shtml	
5#203		junho	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ler-escrever-verdade-423581.shtml	
6#212	2008	maio	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/contos-2-0-467295.shtml	
7#219	2009	janeiro	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/escrever-verdade-427139.shtml	
8#220		março	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/cada-sabe-427730.shtml	
9#221	2009	abril	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/ler-escrever-432060.shtml	
10#222		maio	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/m-466781.shtml	
11#223		Junho/julho	http://revistaescola.abril.com.br/imprima-essa-pagina.shtml ? http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/mostre-classe-como-reescrever-texto-mudando-narrador-475209.shtml	
12#224		agosto	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/generos-como-usar-488395.shtml	
13#225		setembro	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/raio-x-noticia-497049.shtml	
14#226		outubro	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/hora-aperfeicoar-leitura-revisao-coletiva-503533.shtml	
15#227		novembro	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/olho-tela-revisao-computador-producao-texto-512001.shtml	
16#228		dezembro	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/licao-mestre-marcas-estilo-tracos-estilisticos-producao-texto-518135.shtml	
17#230		2010	março	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/autor-bons-textos-formacao-producao-autoria-planejamento-escrita-reescrita-revisao-538801.shtml
18#231			abril	http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/como-trabalhar-escrita-contos-terror-alunos-producao-texto-lingua-portuguesa-portugues-546378.shtml
19#232	maio		http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-ensinar-alunos-produzir-bons-resumos-sintese-formacao-continuada-556128.shtml	

Posteriormente a essa coleta de dados, conversei com os professores participantes do grupo de estudo coordenado por mim⁹ e constatei que a fonte recorrente de leitura, para a maioria deles e para outros colegas, era a versão impressa. A partir desse momento, decidi coletar também as versões impressas das revistas, adquirindo-as em lojas virtuais. Por fim, optei por trabalhar com a mídia impressa, por ser a versão de maior circulação entre eles. Abaixo o corpus coletado da versão impressa:

Quadro 15: Numeração, edição e título dos textos do segundo *corpus*

1#190	Quem conta um caso aprende a ler. In: Nova Escola, 2006, Ed. 190, p.48-49.
2#198	A arte de escrever bem. In: Nova Escola, 2006, Ed. 198, p.42-45.
3#199	Marmelópolis tem história. In: Nova Escola, 2007, Ed. 199, p.46-49.
4#201	Gramática sem decoreba. In: Nova Escola, 2007, Ed. 201, p.52-56.
5#203	Ler e escrever de verdade. In: Nova Escola, 2007, Ed. 203, p.64-67
6#212	Contos 2.0. In: Nova Escola, 2008, Ed. 212, p.54-57
7#219	Escrever de verdade. In: Nova Escola, 2009, Ed. 219, p.39-45
8#220	O que cada um sabe. In: Nova Escola, 2009, Ed. 220, p.52-54
9#221	Ler para escrever. In: Nova Escola, 2009, Ed. 221, p.54-56
10#222	O que e para quem. In: Nova Escola, 2009, Ed. 222, p.78-80
11#223	Além da reescrita. In: Nova Escola, 2009, Ed. 223, p.76-78
12#224	Gêneros, como usar. In: Nova Escola, 2009, Ed. 224, p.48-56
13#225	Raio X na notícia. In: Nova Escola, 2009, Ed. 225, p.82-84
14#226	Hora de aperfeiçoar. In: Nova Escola, 2009, Ed. 226, p.90-92
15#227	De olho na tela. In: Nova Escola, 2009, Ed. 227, p. 70-72
16#228	Lição de mestre. In: Nova Escola, 2009, Ed. 228, p.61-63
17#230	Autor em formação. In: Nova Escola, 2010, Ed. 1230, p.66-68
18#231	Como trabalhar a escrita de contos de terror com os alunos. In: Nova Escola, 2010, Ed. 231
19#232	Sumo do resumo. In: Nova Escola, 2010, Ed. 231, p.82-84.

Durante o exame de qualificação do texto-base de tese, recebi a sugestão para incluir mais um critério de escolha¹⁰: textos destinados à produção textual escrita para o ensino fundamental II¹¹. Portanto o corpus final ficou delimitado em 15 textos.

⁹ Este grupo intitulado GEELP (Grupo de estudos de educadores de Língua Portuguesa) é composto por 30 participantes em formação inicial e continuada. O grupo realiza encontros mensais na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sob minha coordenação desde o primeiro semestre de 2010, com o objetivo de debater o ensino de língua portuguesa na escola de educação básica.

¹⁰ Tal critério foi sugerido pelo professor Clécio Bunzen, já que as teorias para o ensino de produção textual apresentam perspectivas diferenciadas em relação às séries iniciais e finais do ensino fundamental.

¹¹ A referência ao ensino fundamental compreende o período de quinta a oitava séries ou ainda o período de quinto ano ao nono ano, já que os textos do *corpus* contemplam a transição do ensino fundamental de oito anos para nove anos.

Quadro 16: Numeração, edição e título dos textos do *corpus* definitivo

1#198	A arte de escrever bem. In: <i>Nova Escola</i> , 2006, ed. 198, p.42-45.
2#212	Contos 2.0. In: <i>Nova Escola</i> , 2008, Ed. 212, p.54-57
3#219	Escrever de verdade. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 219, p.39-45
4#220	O que cada um sabe. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 220, p.52-54
5#221	Ler para escrever. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 221, p.54-56
6#222	O que e para quem. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 222, p.78-80
7#223	Além da reescrita. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 223, p.76-78
8#224	Gêneros, como usar. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 224, p.48-56
9#225	Raio X na notícia. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 225, p.82-84
10#226	Hora de aperfeiçoar. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 226, p.90-92
11#227	De olho na tela. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 227, p. 70-72
12#228	Lição de mestre. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 228, p.61-63
13#230	Autor em formação. In: <i>Nova Escola</i> , 2010, ed. 230, p.66-68
14#231	Como trabalhar a escrita de contos de terror com os alunos. In: <i>Nova Escola</i> , 2010, ed. 231)
15#232	Sumo do resumo. In: <i>Nova Escola</i> , 2010, ed. 231, p.82-84.

2.2 Procedimentos de análise

Para a análise dos dados, tomei por base os procedimentos sugeridos por Motta-Roth (2008a) para a Análise Crítica de Gênero, sendo a análise orientada ora para o texto ora para o contexto ou ainda para ambos.

Quadro 17: Procedimentos investigativos orientados para o texto e para o contexto

A. Procedimento com foco no Texto	B. Procedimento com foco no Contexto
Entrevistar membros da comunidade relevante sobre suas práticas discursivas para confirmar procedimentos e interpretações, de modo a abrir novas perspectivas.	
1a) Identificar o texto, a linguagem que se quer estudar	1b) Identificar o problema, o contexto social, a atividade ou interação humana que se quer estudar.
2a) Identificar que problema ou contexto social, está associado àquela linguagem, que atividade ou interação humana a linguagem medeia.	2b) Identificar que textos estão associados ao problema, que linguagem perpassa esse contexto social e medeia essa atividade ou interação humana que se quer estudar.
3) Situar gênero em um contexto de situação e no contexto da instituição/de cultura para se perceber sua função.	
4) Revisitar a literatura em busca de pesquisa prévia sobre o assunto.	
5) Selecionar um corpus representativo dos textos e do contexto de situação.	
6) Tentar identificar, em exemplares do gênero, padrões ou tendências de estrutura, de elementos linguísticos, de conteúdo ideacional, de discurso etc.	
7a) Análise dos textos do <i>corpus</i> para determinar sua organização geral e identificar padrões retóricos. A literatura sobre questões relacionadas ajuda a estabelecer um esquema classificatório.	7b) Refinar a análise contextual para identificar traços dos contextos de situação e de cultura.
8) Selecionar um ou mais níveis de análise que melhor dão conta da questão de pesquisa.	
9a) Identificar os estágios do texto, os movimentos retóricos, “o que nos diz o texto”.	9b) Estudar o contexto institucional no qual o gênero existe e como o gênero diz “o que se vive o contexto”.

10a) Usar programas de tratamento de dados de texto para localizar metadiscurso que sinalize características da disciplina (por exemplo, jargão, siglas, palavras ou expressões muito repetidas e práticas de citação que refletem o <i>ethos</i> disciplinar) e estratégias persuasivas para defender o valor e a novidade das afirmações.	10b) Comparar nossa interpretação com aquela de outros analistas ou membros da disciplina.
---	--

Fonte: Motta-Roth (2008a, p. 144)

Segundo Motta-Roth (2008a, p. 144), os passos não seguem uma ordem rigorosa, já que podem ser implementados pelo pesquisador de diversas formas. Além disso, *a pesquisa os articulará de acordo com as necessidades evidenciadas pelos textos e pelo contexto* (Idem). Diante dessas coordenadas, organizei minha análise com idas e vindas ao texto e ao contexto, procurando sempre estabelecer relações entre eles.

2.2.1 Procedimentos de análise contextual

Primeiramente, realizei uma análise documental do *site* da revista em busca dos objetivos e da missão da revista *Nova Escola*. Além disso, consultei os *sites* da Editora Abril e da Associação Nacional de Editores de Revista com a finalidade de encontrar dados referentes à produção, à circulação e à distribuição da revista. Como tarefa subsequente, elaborei um questionário que foi enviado aos jornalistas da revista com o intuito de tomar conhecimento sobre o contexto de produção do gênero reportagem. Apesar de a revista contar com vários jornalistas, obtivemos resposta de apenas um deles.

Quadro 18: Questionário para os jornalistas

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS Questionário para os jornalistas da revista <i>Nova Escola</i>
O Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (Labler) da Universidade Federal de Santa Maria desenvolve atualmente pesquisa sobre popularização da ciência. Gostaríamos de contar com a sua colaboração sobre o processo de produção da reportagem em sua revista.

1. Como são definidas as pautas da revista?
2. Que critérios definem os temas abordados na revista?
3. Sobre a seção Sala de aula, quem participa e orienta a construção da reportagem?
4. Nesta seção, o gênero pode ser nomeado de reportagem? Por quê?
5. Qual o papel da coordenação pedagógica na construção das reportagens?
6. São várias as vozes que surgem nas reportagens. Como estas vozes são evocadas pelo jornalista?

Com este questionário visava-se obter uma descrição do contexto de produção da revista e, em especial, da seção “Sala de aula” e do gênero reportagem. Entendo que a análise da prática social e da prática discursiva, propostas por Fairclough (Ver subseção 1.1.2)), estão contempladas neste procedimento, já que procurei investigar o contexto de produção e circulação da revista com vistas à análise dos aspectos ideológicos presentes nos textos.

2.2.2 Procedimentos de análise textual-discursiva

Para a realização da análise textual foram empregados cinco procedimentos: 1) mapeamento da configuração textual e discursiva da revista *Nova Escola*; 2) mapeamento do conteúdo das reportagens; 3) análise da organização retórica das reportagens; 4) demarcação dos marcadores metadiscursivos empregados nas reportagens; e 5) explicitação dos discursos sobre o ensino de produção textual.

O objetivo do primeiro procedimento – mapeamento da configuração textual e discursiva da revista – foi entender em que medida o propósito e a missão, identificados na análise contextual (Ver subseção 2.2.1), se materializavam textualmente na revista. Para tanto, foram analisadas as capas das edições que compõem o *corpus*, bem como o índice e as respectivas seções de cada uma dessas edições. Meu ponto de referência para análise das capas foram as estratégias gráficas e linguísticas empregadas pela revista com vistas a “fisgar” o leitor-professor. Já em relação ao índice e às seções, o objetivo maior era

compreender de que forma os conteúdos popularizados estavam organizados na revista, ou seja, se eram organizados por temáticas, áreas do conhecimento ou modalidades de ensino (fundamental I, fundamental II, educação infantil).

O segundo procedimento objetivou ao mapeamento do conteúdo popularizado sobre o ensino de produção textual nas reportagens, bem como ao mapeamento de elementos ricos em significação¹². Para isso, organizei quadros representativos¹³ de cada uma das reportagens de nosso *corpus*. Primeiramente, identifiquei como parcelas textuais o título e subtítulo. Em seguida, procurei as parcelas textuais referentes à proposta de produção de texto, à metodologia e à avaliação. Como sinalizadores linguísticos, identifiquei para a proposta de produção de textos, o nome do gênero a ser produzido; para a metodologia, a expressão primeiros passos e por fim para a avaliação, o item lexical homônimo. Minha expectativa era de que esses quadros me fornecessem uma visão geral das reportagens e dos elementos linguísticos significativos ao discurso sobre o ensino de produção de textos. Entretanto, os quadros permitiram apenas que eu compreendesse melhor os conteúdos popularizados e seus subtópicos.

Com procedimento subsequente, realizei a análise da organização retórica das reportagens com base na representação esquemática proposta por Moreira e Motta-Roth (2008), conforme revisão da literatura (Ver seção 1.2.3). Essa análise foi realizada em três etapas: descrição da organização retórica das reportagens didáticas, marcação dos movimentos e passos e tabulação da frequência dos movimentos e passos.

No quarto procedimento, procurei demarcar os marcadores metadiscursivos empregados pelo jornalista na reportagem. Para isso, tomei por base o modelo proposto por Hyland (2005), que prevê dois tipos de metadiscorso: interativo e interacional (Ver seção 1.2.3). Demarcados os marcadores, elaborei uma tabela representativa a fim de verificar a recorrência de cada um deles nas reportagens e sua relação com a descrição do gênero anteriormente realizada.

Como procedimento final, busquei explicitar os discursos sobre o ensino de produção textual recorrentes na revista Nova Escola entre os anos de 2006 e 2010. Para isso, tomei como base as perspectivas teóricas sobre o ensino de produção

¹² Um elemento rico pode ser qualquer característica linguística, em um texto, que aponta para o modo como o significado está inscrito naquele texto, revelando valores contextuais (BARTON, 2004, p. 66).

¹³ Os quadros se encontram no Apêndice A.

textual sistematizadas na seção de Revisão da Literatura (Ver seção1.1.7), observando os lexemas explícitos¹⁴ característicos de cada uma das perspectivas sobre o ensino de produção textual.

Procurei neste capítulo descrever os procedimentos empregados para a coleta e análise dos dados, a fim de demonstrar as várias etapas que constituíram a análise contextual e textual neste trabalho. No capítulo subsequente, apresentarei a análise e discussão dos resultados.

¹⁴ Lexemas explícitos são palavras que explicitamente sinalizam o conteúdo e a função de uma determinada parcela de texto (MOTTA-ROTH, 1995, p.117).

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE CRÍTICA DAS REPORTAGENS DIDÁTICAS SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL NA REVISTA *NOVA ESCOLA*

A partir da descrição e interpretação dos dados da pesquisa, sintetizo os resultados alcançados nos seguintes termos:

- a) a revista *Nova Escola* é considerada um veículo midiático de ampla circulação entre os professores da educação básica, sendo produzida por uma equipe multidisciplinar que visa orientar, prescrever ou sugerir teorias e metodologias para o leitor-professor;
- b) a organização textual e discursiva reforça a perspectiva diretiva, seja pelas estratégias linguísticas que visam captar o leitor, seja pelas matérias publicadas, cujo foco é propor soluções para o fazer docente;
- c) a seção “Sala de aula” constitui-se como uma metáfora do contexto escolar, na qual estão inscritas as reportagens didáticas que popularizam os conhecimentos teóricos e metodológicos referentes a uma determinada área disciplinar;
- d) o gênero discursivo responsável pela popularização dos conhecimentos teóricos e metodológicos é a reportagem didática, organizada em quatro movimentos retóricos que visam à didatização de um determinado conteúdo e à orientação para sua posterior aplicação em sala de aula;
- e) as escolhas linguísticas empregadas pelo jornalista na reportagem didática comprovam o caráter diretivo assumido pela revista: à revista, é reservada a tarefa de ensinar; e ao professor, a tarefa de aprender/executar o que foi prescrito;
- f) o gênero reportagem didática pode ser visto como uma metáfora da escola tradicional, uma vez que materializa linguística e ideologicamente a concepção de ensino e aprendizagem preconizada por esta escola;
- g) os discursos sobre o ensino de produção textual recorrentes nas reportagens didáticas da revista são: discurso pedagógico da norma,

discurso pedagógico da redação e discurso pedagógico da produção de textos.

Para discutir em detalhes, organizo este capítulo em três seções. Na seção 3.1, exploro o contexto de produção e circulação da revista, bem como a organização textual e discursiva assumida pela revista entre os anos de 2006 e 2010. Na seção 3.2, identifico e analiso a seção e o gênero discursivo responsáveis pela popularização dos conhecimentos teóricos e metodológicos para o leitor-professor. Além disso, descrevo a organização retórica da reportagem didática e discuto, com base nas marcas linguísticas, as relações entre o jornalista, o especialista e o professor-leitor. Encerro a seção, propondo que a reportagem didática se constitui, neste contexto de análise, como uma metáfora da escola tradicional, em termos linguísticos e ideológicos. Como passo subsequente, na seção 3.3, apresento uma descrição dos conteúdos popularizados pela reportagem didática e, por fim, aponto os discursos sobre o ensino de produção textual recorrentes neste contexto de análise.

3.1 A revista *Nova Escola*

A expressão imprensa periódica educacional designa o conjunto de revistas que são destinadas aos professores e tem como principal objetivo guiar a prática cotidiana do trabalho docente, fornecendo informações sobre o conteúdo, sobre os programas oficiais, bem como sobre a condução da regência de classe e a didática da disciplina (CATANI; BASTOS, 2002, p.6). Nessa perspectiva, as revistas pedagógicas representam o espaço no qual se concentra um conjunto de teorias e práticas educativas de origem tanto oficial quanto privada:

As revistas especializadas em educação constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional, pois fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas e a organização dos sistemas (CATANI; BASTOS, 2002, p.7)

Diante de tal caracterização, é pertinente questionar se a revista *Nova Escola* é pedagógica ou não. Para Ricardo Filho (2005, p. 32), as revistas de iniciativa

privada de fins comerciais, como a *Nova Escola*, nem sempre foram admitidas pela História da Educação; no entanto, ao se considerarem suas características, deve-se reconhecer que elas também propiciam condições para o entendimento de como se configura o campo educacional. Dessa forma, assim como outras revistas pedagógicas, a *Nova Escola* apresenta dicas, modos de fazer, exemplos de atividades, planos de aula, textos ou imagens para serem trabalhadas em sala de aula, além de explicações das novas tendências didático-pedagógicas (SANTAELA, 2003, p. 37).

Para Silva (2009, p. 19), as revistas especializadas obedecem a uma periodização e a um padrão de apresentação. Com isso, permitem que o leitor se identifique com as palavras e demais ilustrações e textos que tratam de temas e interesses profissionais. Além disso, essas revistas permitem uma forma de interação que possibilita uma sintonia entre os assuntos publicados e os desejados pelos leitores. As editoras que trabalham com esse tipo de publicação buscam captar seu público-alvo, apresentando assunto de relevância e de interesse para um grupo social específico.

Diante disso, pode-se entender que a revista *Nova Escola* classifica-se como revista especializada produzida pelo setor privado e como revista pedagógica, já que se configura como um guia à prática docente. Em razão disso, assumo, neste trabalho, a perspectiva de que a revista se constitui como pedagógica e comercial, sendo assim responsável pela representação de uma determinada “realidade” educacional no contexto nacional. Para dar conta desse argumento, na subseção 3.1.1, abordarei o contexto de produção e circulação da revista e, na subseção 3.1.2, explorarei os aspectos organizacionais da revista, com foco nas capas e seções apresentadas nas edições deste *corpus*.

3.1.1 O contexto de produção e circulação da revista *Nova Escola*

Para explorar o contexto de produção e circulação da revista *Nova Escola*, primeiramente, resgato dados referentes à sua história e ao seu propósito, em seguida, dados referentes ao perfil, à classe social, à faixa etária e à região de origem de seus leitores.

A revista começou a circular em março de 1986, período que se tornou conhecido como *década perdida*¹⁵ em referência aos problemas econômicos no Brasil. Em contrapartida, nesse mesmo período, inúmeras reformas educacionais foram colocadas em prática e, como consequência, houve um aumento dos recursos destinados à educação (SILVA; FEITOSA, 2008). O nascimento da *Nova Escola* reflete, então, a necessidade de um período histórico, bem como o desejo de contribuir para a formação do professor brasileiro:

É vendida a preço de custo – você só paga o papel, a impressão e a distribuição porque a Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos criada em setembro de 1985, tem como objetivo contribuir para a melhoria da Educação Básica, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional. (CIVITA, 2009, p.8)

Essa nota, assinada por Victor Civita¹⁶, é publicada em todas as edições da revista sob o título “O que você precisa saber sobre a revista *Nova Escola* e a Fundação Victor Civita”. Conforme relatório anual de 2007 da Fundação Victor Civita, a missão desta é contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil.

A produção da revista impressa é realizada por um grupo de profissionais composto por jornalistas e especialistas em educação. De acordo com as informações fornecidas pelo repórter Anderson Moço (ver Apêndice D), as pautas da revista são definidas com toda a equipe de trabalho, sendo que cada um dos participantes defende o tema que julgar importante para a reportagem que será produzida. Entretanto, os temas, segundo ele, não surgem apenas do desejo da equipe, mas são também oriundos do contato com as escolas que são citadas na

¹⁵ A chamada década perdida representa o período entre os anos 80 e boa parte dos anos 90, alguns anos após o milagre econômico, época do crescimento econômico temporário promovido, pela ditadura militar, entre os anos 1960 e 1973, mas cujo término trouxe uma fraca produção das indústrias e queda do Produto Interno Bruto (PIB), produzindo sérias consequências sociais, políticas e econômicas para o Brasil. Disponível em: < <http://www.econ.puc-rio.br/gfranco/a48.htm> >. Acesso em 12 de dezembro de 2011.

¹⁶ Victor Civita (1907-1990), apoiado por seu irmão César Civita fundou a Editora Abril brasileira em 1950, com a publicação do gibi *O Pato Donald*. César havia sido diretor de revista em Milão durante os anos trinta, era proprietário da Editora Abril na Argentina desde a década de 40 e representava a *Walt Disney Productions* na América do Sul (MIRA, 2001). Conforme estudo realizado por Ramos (2009, p.45), a Editora Abril atingiu sucesso de empreendimento por pensar seus produtos mediante a captura das necessidades, anseios e interpretação do público-leitor em determinado parâmetro histórico-cultural. Como esse parâmetro não pode ser entendido como bloco unívoco e estagnado, a Abril passou a atender públicos cada vez mais variados através da segmentação do mercado de revistas.

revista e da participação do grupo de jornalistas em congressos e simpósios. Além disso, o repórter revela a preocupação da equipe em contemplar nas reportagens as diferentes áreas do conhecimento e os diferentes níveis de ensino:

Temos um grande cuidado para equilibrar as disciplinas e os segmentos abordados em cada número. Em toda edição é desejável que a revista contemple: uma reportagem de educação infantil, uma de língua portuguesa, uma de matemática, uma de história ou geografia, uma de educação física ou língua estrangeira, uma de arte ou de ciências. Dentro das disciplinas, procuramos variar conteúdos para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1 ao 5 ano) e para o segundo segmento (6 ao 9 ano)
(ANDERSON MOÇO)

O repórter Moço informa que o papel da equipe é “encaixar” suas ideias dentro do formato estabelecido pelas disciplinas e pelo nível de ensino, observando ainda a importância de abordar determinado assunto em épocas específicas, como, por exemplo, o início das aulas.

Como síntese dos critérios que definem os temas a serem abordados pela revista, têm-se: i) a importância do tema para a educação brasileira naquele momento, critérios de variedade de conteúdos, disciplinas e segmentos, intervalo de tempo em que não foi abordado o assunto, ineditismo (projetos e trabalhos inovadores) e novidades didáticas (o que as pesquisas na área têm apontado como eficiente no processo de ensino e aprendizagem); e ii) os trabalhos enviados por professores para o Prêmio Victor Civita Educador Nota 10.

Sobre aos trabalhos enviados pelos professores Nota 10, o repórter afirma que eles revelam para a equipe pedagógica um panorama da educação brasileira, já que representam os melhores trabalhos realizados pelos professores naquele contexto. Entretanto, faz uma ressalva, visto que muitas dessas práticas de sala de aula apresentam problemas didáticos e é justamente desses trabalhos com problemas que surgem alguns dos temas abordados pela revista.

Ao comparar a missão da Fundação Victor Civita, os propósitos da revista e os critérios que definem as reportagens que serão publicadas a cada nova edição, é possível identificar o comprometimento da revista com a educação. Apesar de almejar a inovação, reproduz, de certa forma, a representação educacional hegemônica, característica bastante previsível em se tratando da mídia.

Em relação à circulação, como evidência do objetivo proposto pela revista que é o de contribuir para a formação do professor, observa-se o elevado número de

exemplares que circulam em todo o Brasil – 738.900¹⁷. Desses exemplares: 342.922 são correspondentes a assinaturas, 33.685 correspondentes a vendas avulsas e o restante destinado à distribuição gratuita para Secretarias de Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e outras instituições.

Conforme o diretor de redação da revista, Gabriel Grossi, em 2008, a revista aponta para uma tiragem de um milhão de exemplares circulando em todo o Brasil. Outro dado importante é que os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Tocantins mantêm assinaturas para todos os seus docentes, e o Ministério da Educação adquire mensalmente um lote para ser distribuído nas escolas públicas com mais de 50 alunos matriculados. Além disso, a revista encontra-se à disposição para a compra em locais públicos, como bancas e supermercados, por um preço módico. Tais aspectos contribuem para que seja considerada a revista que possui maior circulação mensal, conforme podemos constatar no Quadro 19.

Quadro 19: Maior Fluxo de circulação das revistas mensais pagas

TÍTULO	EDITORA	CIRCULAÇÃO MÉDIA				
		2006	2007	2008	2009	2010
Nova Escola	FVC	403.014	413.090	454.100	459.393	437.099
Claudia	Abril	387.993	403.089	411.704	405.413	422.810
Seleções Reader's Digest	Reader's Digest	378.446	397.098	405.050	404.904	400.324
Superinteressante	Abril	318.960	343.389	356.756	362.290	369.262
Nova	Abril	213.820	224.734	233.303	223.260	232.188
Quatro Rodas	Abril	155.734	170.009	193.442	190.695	215.491
Boa Forma	Abril	184.398	196.666	208.777	200.128	214.502
Minha Casa	Abril	-	-	-	-	208.839
Marie Claire	Globo	197.509	170.998	203.144	199.108	206.635
Manequim	Abril	226.354	201.521	210.559	214.896	206.191
Saúde	Abril	151.288	171.601	181.177	183.010	198.352
Playboy	Abril	215.795	221.598	192.528	167.505	196.407
Casa Cláudia	Abril	156.751	174.966	176.248	182.448	196.181
Guia Astral	Alto Astral	127.721	131.399	181.444	185.004	195.076
Você S. A.	Abril	175.455	186.976	171.092	180.852	168.602
Mônica	Panini	128.030	105.550	158.661	146.174	157.318
Cebolinha	Panini	120.836	97.528	134.220	140.604	154.922
Revista Gloss	Abril		121.016	128.608	141.397	150.745
Galileu	Globo	139.672	129.129	132.763	144.781	149.720
Magali	Panini	114.606	90.166	-	133.583	146.755
Revista Monet	Globo	203.273	181.277	125.381	142.303	-

Fonte: Associação Nacional dos Editores de Revistas¹⁸ (ANER), adaptado pela autora.

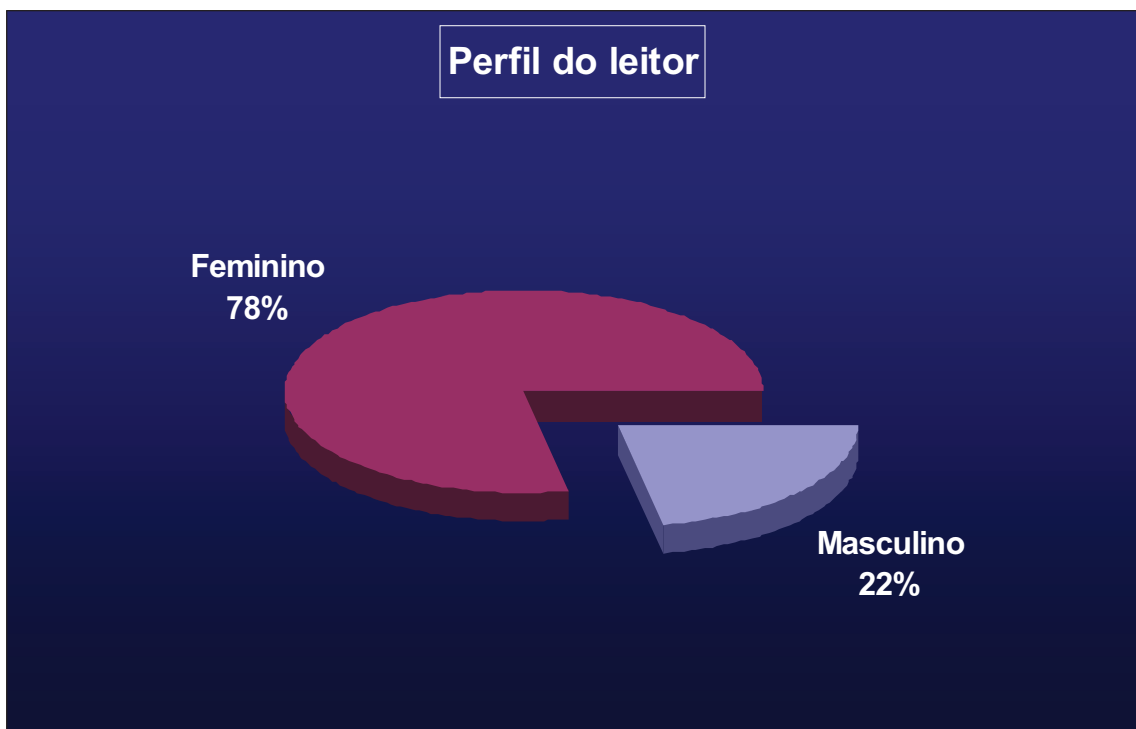
¹⁷ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/publicidade/index.html>, acessado em 18 de agosto de 2010.

¹⁸ Disponível em: <http://www.aner.org.br/Conteudo/1/artigo42418-1.as>, acessado em 23 de agosto de 2010.

Com tais dados, é possível perceber a dimensão de circulação da *Nova Escola* nas redes de ensino, o que permite também entendê-la como uma das grandes responsáveis pela popularização de conhecimentos teóricos e metodológicos para os professores de ensino fundamental. Ramos (2009) reforça que o grande número de leitores da revista não é somente favorecido pela distribuição gratuita nas escolas, mas principalmente pelo fato de que seu projeto editorial sustenta características próprias de um artefato da cultura midiática que consegue habilmente enredar o leitor, pois: “deve-se considerar que seu alinhamento de formatação e de conteúdo semântico atende às exigências de um mercado fundido na cultura midiática, e que este mercado possui um traço distintivo, ou seja, o propósito fundamental de atrair o público para a banca” (RAMOS, 2009, p. 58). Ou seja, o projeto gráfico, a linguagem, bem como as estratégias de convencimento utilizadas também sustentam a grande circulação da revista, pois ela oferece de forma rápida e simples as dicas que o profissional da educação deseja encontrar em uma revista pedagógica.

De acordo com dados obtidos no site da editora, o público-leitor constituído de professores, supervisores, orientadores e diretores pode ser definido como eminentemente feminino, conforme o Gráfico 1.

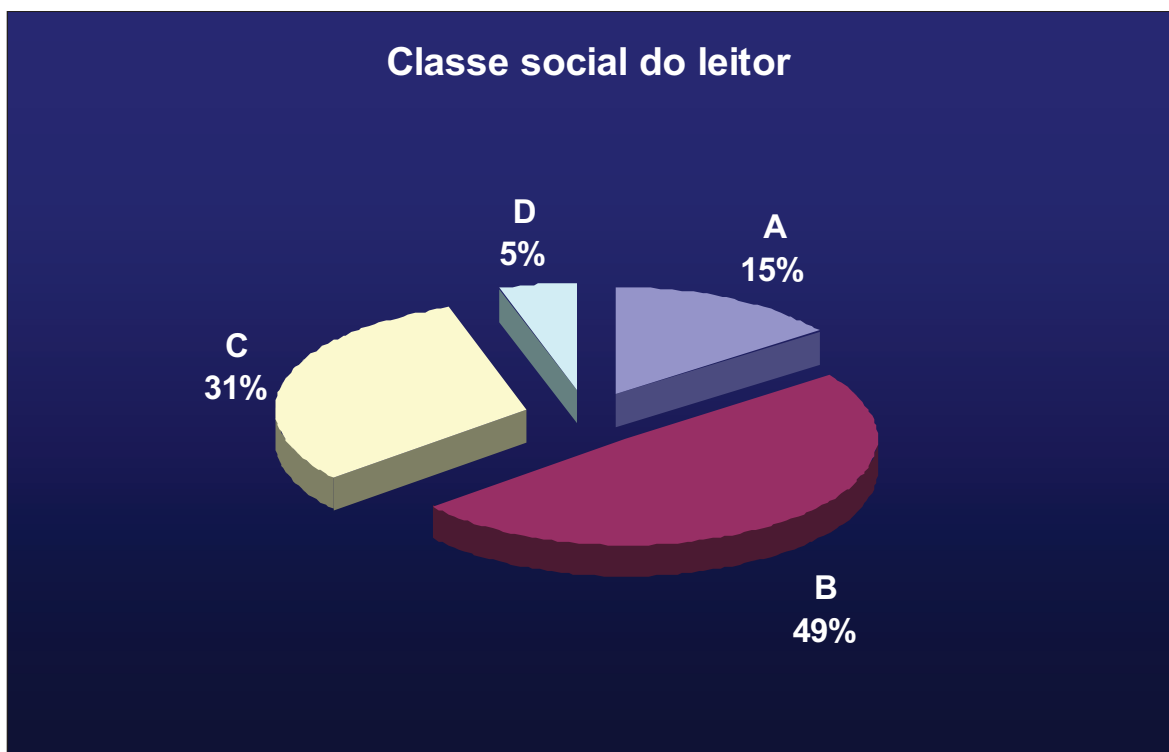
Gráfico 1: Perfil dos leitores



O público predominantemente feminino revela a realidade escolar, em especial, a do ensino fundamental I em que as mulheres assumem a regência das salas de aula, na maioria dos casos. A justificativa para isso é histórica, já que as mulheres, até a década de 30, encontravam, no magistério, o único trabalho considerado digno para elas, pois lhes possibilitava conciliar as tarefas domésticas às profissionais (HYPOLITO, 1997, p.55). Além desse aspecto, outros podem explicar a maciça permanência das mulheres no magistério, como a própria questão de gênero, sendo as tarefas burocráticas reservadas ao homem; ao passo que à mulher cabia algo que se aproximasse da ideia de mãe e educadora (*Idem, ibidem*). Portanto, o magistério para a mulher significava cumprir, em primeiro lugar, a sua vocação de educadora. Segundo dados recentes divulgados pela UNESCO, a feminização do magistério brasileiro chega a 88,3% no sistema público de ensino fundamental (UNESCO, 2009, 24), o que acaba por legitimar o grande público feminino que é leitor da *Nova Escola*.

Em relação à classe social do leitor, constata-se a prevalência da classe B:

Gráfico 2: Classe social dos leitores



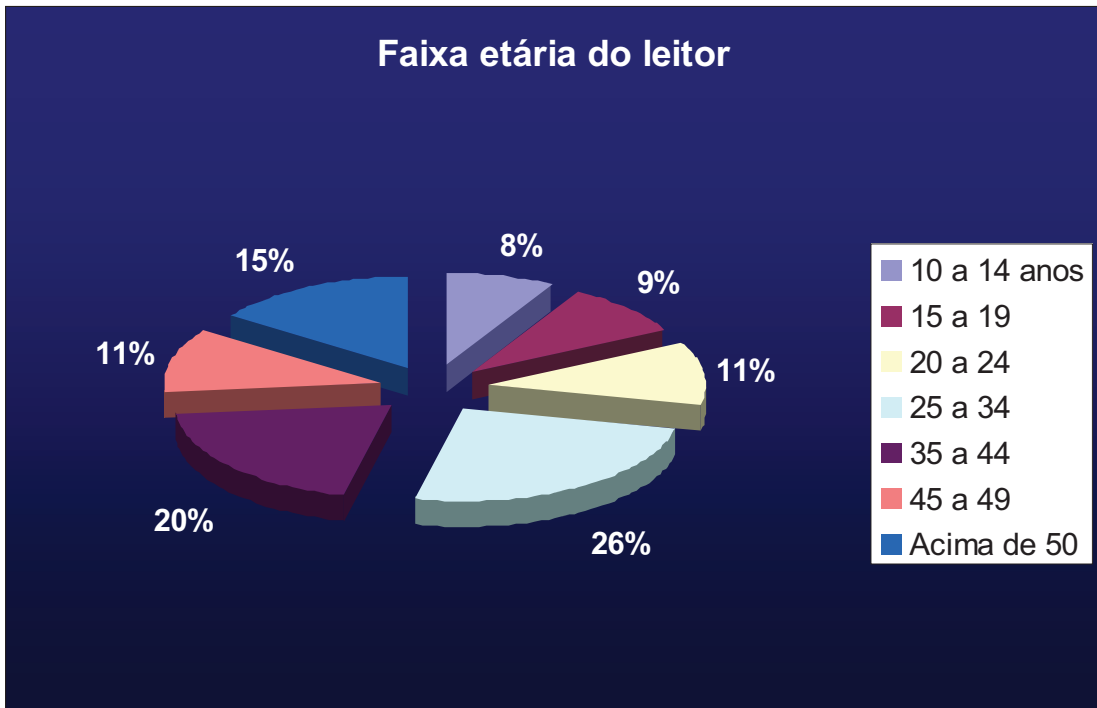
Segundo a ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa)¹⁹, o critério de classificação econômica está baseado no levantamento de características domiciliares como, por exemplo, televisão em cores, automóvel, empregada mensalista entre outros. Além disso, é considerado o grau de escolaridade do chefe da família. Já, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)²⁰ baseia-se em salários mínimos, tomando como referência cinco faixas de renda: faixa A, acima de 20 salários mínimos; faixa B, 10 a 20 salários; faixa C 4 a 10 salários; faixa D, 2 a 4 salários e faixa E, até 2 salários mínimos. Considerando tais classificações e seus critérios, a classe leitora possui um poder aquisitivo razoável, em termos de bens materiais, já que 49% pertencem à Classe B, e apenas 5%, à Classe D. A limitação desses dados encontra-se em relação às questões de acesso à educação, já que os indicadores não dizem respeito a isso. Dessa forma, pode-se inferir que o público não possui um acesso significativo a bens simbólicos, como, por exemplo, periódicos científicos ou livros relacionados à sua área de atuação profissional, corroborando com a ideia de que a *Nova Escola* seja um dos materiais mais utilizados como suporte para prática pedagógica nas escolas de educação.

O público leitor, considerado jovem (faixa etária entre 25 a 34 anos), corresponde às expectativas da revista, que promete inovação nas salas de aula e aperfeiçoamento constante do professor, conforme Gráfico 3.

¹⁹ <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?SectionID=84>

²⁰ <http://www.ibge.gov.br/home/>

Gráfico 3: Faixa etária dos leitores



A concentração de leitores na região sudeste encontra justificativa no fato de que nessa região encontram-se 44% dos brasileiros, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4: Leitores por região do Brasil.



Outro fator importante a se considerar é que os estados de São Paulo e Rio de Janeiro possuem a assinatura da revista, distribuindo-a a toda rede pública. Apesar de serem apresentados estes percentuais no site da *Nova Escola*, não há um número total dos leitores, o que acaba por prejudicar a interpretação. Dessa forma, pode-se concluir que, nessa região, há uma maior concentração de leitores devido ao número populacional, o que não significa que, nas demais regiões, a revista não circule amplamente nas escolas.

Ainda sobre o perfil do leitor da revista, pesquisa realizada pelo Ibope e divulgada pelo *Relatório Anual da Fundação Victor Civita* aponta que 96% dos professores afirmam conhecer a revista *Nova Escola*; 65% desses professores se consideram leitores regulares; 89% reforçam o seu caráter utilitário; 88% julgam pertinentes as informações fornecidas pela revista à prática pedagógica e 87% acreditam que ela ajuda no cotidiano escolar. Esses dados ratificam a pesquisa inicial realizada com os professores no município de Cerro Largo (Ver Introdução), comprovando que a revista possui um papel relevante na vida profissional desses leitores, independentemente da região em que se encontram.

Tais dados estão em consonância como o projeto editorial da revista que visa à *apresentação de um vasto conteúdo e a uma maior leveza na diagramação a fim de conquistar seu leitor*. Além disso, nesse mesmo relatório são lançadas as questões que norteiam a redação da revista: i) qual a utilidade dos conteúdos para os professores em suas atividades? e ii) qual a relevância do tema apresentado na prática pedagógica do professor? Portanto, a análise do contexto de produção permite entender de que forma o processo de comodificação²¹ proposto Fairclough (2008) se efetiva na revista.

Nesta subseção, procurei caracterizar o público a quem se destina a revista a fim de compreender a prática social e discursiva da qual faz parte a revista *Nova Escola*. Além disso, constatei que os dados também nos informam sobre a representação de uma possível realidade educacional, já que há uma grande circulação desta revista entre os educadores no Brasil, e, em certa medida, os conteúdos e as práticas popularizadas pela revista também são parte daquelas que ocorrem no contexto escolar.

²¹ A comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos de venda, vêm não obstante a serem organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2008, p. 255).

3.1.2 A organização textual e discursiva da revista

O objetivo desta subseção é entender em que medida o propósito e a missão, identificados na análise do contexto de produção e circulação da revista, materializam-se textual e discursivamente na *Nova Escola*. Em razão disso, o foco de análise são as estratégias, gráficas e linguísticas, veiculadas nas capas e seções da revista, empregadas para vender a revista e, ao mesmo tempo, didatizar conhecimentos para os seus leitores.

A *Nova Escola* apresenta determinadas características que a delimitam como revista, objeto que surge com um estilo de formatação e de conteúdo que impõe ritmo leve, agradável e ágil de leitura (SANTAELA, 2003, p.63). Nessa proposta, a *Nova Escola* tem como objetivo a simplificação ou a tradução das renovações didático-pedagógicas, por meio de uma linguagem não acadêmica (RAMOS, 2009, p. 37). Essa linguagem não-acadêmica pode ser entendida como a linguagem empregada nos gêneros de popularização da ciência como, por exemplo, o uso de metáforas lexicais e gramaticais, o uso de aposto e glosa, entre outros.

Em comparação com outras revistas pedagógicas, a *Nova Escola* também apresenta dicas, modos de fazer, exemplos de boas atividades, planos de aula, textos ou imagens para serem trabalhadas em sala de aula (*Idem*). A confluência dos propósitos comerciais e educacionais é traduzida pela revista em sua configuração textual e discursiva. Tal configuração não se manteve estável ao longo dos anos; pelo contrário, ocorreram modificações em relação ao projeto gráfico, bem como em relação à organização dos conteúdos popularizados para os professores.

As capas da revista sofreram uma reformulação gráfica a partir de 2009, assumindo um caráter mais comercial, característica das revistas especializadas produzidas por editoras do setor privado. Essa reformulação pode ser visualizada na mudança da cor de fundo da capa, agora branca, e na tarja vermelha com a palavra escola em destaque na cor branca, conforme as Figuras 7, 8, 9 e 10.

Figura 7: Capa ed. 198(2006)



Figura 8: Capa ed. 212(2008)



Figura 9: Capa ed. 226 (2009)



Figura 10: Capa ed. 230(2010)



Segundo Scalzo (2009, p.64), essa estratégia gráfica contribui para a construção de um padrão de apresentação da revista que tende a permanecer como “marca registrada”. Com esse intuito, o fundo branco torna-se, a partir de 2009, a estratégia padrão (o que não significa que antes não houvesse nenhuma capa com o fundo desta cor). Essa estratégia pode ser interpretada como uma tentativa de manter uma posição competitiva no mercado editorial a fim de permanecer no topo das revistas mensais pagas de maior fluxo de circulação no país, conforme constatado na subseção 3.1.1.

Outra fórmula empregada pela revista para chamar a atenção do público leitor são as “receitas de como proceder”. Segundo Scalzo (2009, p.64), essas receitas

são garantidas com palavras mágicas, que privilegiam o campo semântico do público a quem se destina a revista. No caso de revistas femininas, como a *Nova*, por exemplo, seriam palavras como “exclusivo”, “secreto”, “sexo” (*Idem*). No caso da *Nova Escola*, a palavra mágica parece recair sobre o léxico “como” que sugere ao leitor que ele encontrará na revista os procedimentos adequados para que suas aulas se transformem em sucesso de ensino e aprendizagem (Figuras 9 e 10).

Em razão disso, as capas da revista enfatizam justamente as dicas para muitos dos problemas enfrentados pelo professor na escola, como, por exemplo, a produção de textos e o trabalho em grupo, apontados nas Figuras 11 e 12.

Figura 11: Capa ed. 219(2009)

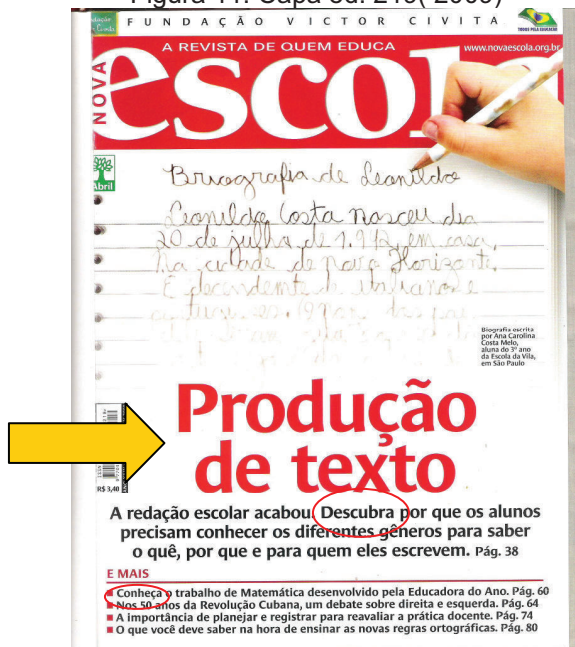


Figura 12: Capa ed. 220(2009)



Para dar conta desse propósito, a linguagem empregada é simples, com predominância de frases declarativas de impacto como neste exemplo: “A redação escolar acabou”. Tais recursos baseiam-se no conhecimento prévio que o produtor do texto detém sobre determinada prática docente (neste caso, o ensino de produção textual na escola). Ou seja, a frase torna-se impactante porque pressupõe que na escola ainda se ensine redação e que cabe à revista informar que essa prática não deve mais fazer parte do contexto escolar. Além das frases declarativas, as interrogativas também são bastante recorrentes: “Como fazer todos participarem?”, sugerindo que o leitor encontrará as respostas para seus problemas

nas reportagens da revista (Figuras 11 e 12). Nesse caso, pode-se inferir que o produtor antecipa as perguntas que o professor faria, sinalizando que é nas reportagens da revista que ele encontrará todas as respostas.

Esses recursos empregados na *Nova Escola* sugerem a ideia de que o projeto editorial mantém-se afinado com as demais revistas da Editora Abril, como as revistas *Nova* e *Claudia*, conforme sinalizado por Scalzo (2009). O interessante é que as estratégias empregadas encontram-se muito próximas das usadas pelas revistas femininas da Editora Abril, como o uso do fundo branco, a tarja vermelha e as palavras mágicas para cada segmento. Tal fato pode ser relacionado à ideia de que para um público predominantemente feminino, que assume diferentes identidades, a aproximação dos projetos editoriais garantiria o sucesso de antigas fórmulas para captar mais leitores e, conseqüentemente, ampliar o número de exemplares vendidos.

Diante disso, percebe-se que tais estratégias corroboram a reprodução de relações de dominação, já que pressupõem que o professor não se constitui como um pesquisador, mas alguém que busca receitas para resolver as suas dificuldades em sala de aula ou, ainda, alguém que busca apenas inovações para as suas já ultrapassadas práticas. Nessa visão, tem-se uma representação do sujeito professor que acaba por se tornar ideologicamente verdadeira, conforme Meurer (2005, p.94). Dessa forma, visualiza-se o que Fairclough (2008) denomina de relação dialética entre a prática social, a prática discursiva e o texto, ou seja, o que as pessoas fazem se realiza em gêneros discursivos materializados em textos ideologicamente construídos.

Assim como as capas, as seções da revista também foram modificadas ao longo desses anos. No ano de 2006, observa-se que o índice não apresenta uma divisão dos conteúdos das reportagens em segmentos como, por exemplo, tema e/ou modalidade de ensino (ensino fundamental I). A organização apresenta-se dividida em três momentos: a Reportagem de capa, o Especial, que contempla os projetos nota 10 pelos professores participantes do concurso, e as Seções: “Caro educador”, “Cartas”, “Quadros de Avisos”, “Mural”, “Livros” e “Com a palavra” (Figura 13).

Figura 13: Índice da edição 190

NOVA **escola** A REVISTA DE QUEM EDUCA

EDIÇÃO 190
MARÇO, 2006

Foto: Daniel Aratangy

Primeiras palavras: as crianças têm contato com a leitura já na Educação Infantil

ALFABETIZAÇÃO

24 Todos podem aprender
Quando os alunos têm acesso a diversos tipos de texto em livros, jornais e revistas, eles aprendem a ler e escrever mais rápido – e melhor

44 Sonoplastia:
Carlos Arouca, um dos professores nota 10, mostra os segredos da linguagem radiofônica

38 Praia e cidade:
páginas de feltro com muita informação

32 Na proporção:
uma maquete igualzinha à sala de aula

20 FALA, MESTRE! Rita Mendonça Para a bióloga, educação ambiental começa com o conhecimento da natureza

32 MATEMÁTICA Na medida certa Fica mais fácil entender o conceito de proporção se ele for ensinado desde cedo

34 LEITURA Rota de colisão A garotada vai aprender a fazer descrições com o texto de Tatiana Belinky

38 FAÇA VOCÊ MESMO Livro de pano Ele não tem palavras, mas as ilustrações são um convite à "leitura" para classes de Educação Infantil

55 EDUCADOR NOTA 10 Vem aí o Prêmio Victor Civita Prepare-se: as inscrições começam em junho

57 GRANDES PENSADORES Friedrich Froebel O educador alemão criou os jardins-de-infância e defendeu a aprendizagem por meio da prática

42 ESPECIAL – PROJETOS NOTA 10

44 ARTES Mídias de ontem e de hoje despertam a turma Jovens analisam a indústria do entretenimento conhecendo e fazendo radionovela e fotonovela

46 EDUCAÇÃO INFANTIL Uma caixa que ajuda a narrar histórias Contos de fadas e um palco de papelão para desenvolver a oralidade

48 LÍNGUA PORTUGUESA Quem conta um caso aprende a ler A leitura e a escrita ficam mais fáceis com as histórias de assombração

50 CIÊNCIAS A luz muito além da ótica A energia luminosa também está na filosofia, na arte e no avanço tecnológico

52 EDUCAÇÃO FÍSICA Soltar pipa também dá aula de Geografia, Ciências e cidadania Professora usa brincadeira para ensinar conteúdos de diversas disciplinas

SEÇÕES

6 CARO EDUCADOR

8 CARTAS

10 QUADRO DE AVISOS

12 MURAL Visita, Internet, Agenda, Opinião...

62 LIVROS

66 COM A PALAVRA Claudia Costin

Fonte: Revista Nova Escola (2006, Ed. 190)

No ano de 2007, há uma reconfiguração dessa estrutura do que resulta a apresentação de cinco momentos: “Capa”, “Seções”, “Reportagens”, “Encarte” e “Educação infantil”. Na divisão “Reportagens”, são incluídos os textos referentes a uma determinada área disciplinar e os textos referentes à temática escolar, como, por exemplo, gestão escolar, políticas públicas (Figura 14).

Figura 14: Índice da edição 203



Fonte: Revista Nova Escola (2007, Ed. 203)

A partir de 2008, há novamente uma mudança na organização. As divisões “Seções” e “Capa” permanecem inalteradas; entretanto, a seção, anteriormente nomeada de Reportagem, sofre uma subdivisão: os textos sobre as áreas disciplinares são separados dos temas que abrangem a educação num sentido mais amplo. Assim, os textos que se referem a uma área disciplinar passam a fazer parte de uma seção intitulada “Sala de aula”, e os textos relacionados a temas mais amplos sobre a educação permanecem na seção “Reportagem”. Tal fato aponta para a ideia de que a seção “Sala de aula” busca uma aproximação com o espaço destinado à dinâmica das relações entre educador/aluno e ensino/aprendizagem,

assim como acontece no espaço escolar, de forma específica na sala de aula do professor da educação básica, conforme a Figura 15.

Figura 15: Índice da edição 212



Fonte: Revista Nova Escola (2008, Ed. 212)

No ano de 2009, outra mudança significativa ocorre em relação às divisões “Educação infantil” e “Encartes”, essas duas divisões são desvinculadas da revista, constituindo-se de edições independentes, ou seja, passam a ser vendidas separadamente. A partir desse momento, não são mais observadas modificações, permanecendo a seguinte organização (Figura 16).

Figura 16: Índice da edição 219



Índice
Janeiro/Fevereiro 2009

38

Capa
38 **PRODUÇÃO DE TEXTO** Escrever de verdade
Seus alunos precisam saber o que querem dizer, a quem se destina o material e qual é o gênero mais adequado para produzi-lo

Seções

8 **CARO EDUCADOR**
12 **CAIXA POSTAL**
16 **ON-LINE**
20 **NA DÚVIDA?**
25 **EM DIA**
28 **PENSADORES** Guy Brousseau
30 **FALA, MESTRE!** Claudia Molinari
36 **RETRATO**
88 **ESTANTE**
96 **ERA UMA VEZ**
98 **PENSE NISSO** Luis Carlos de Menezes

Sala de aula

46 **EDUCAÇÃO INFANTIL** É tempo de brincar lá fora. Aproveite!
Na creche, um bom espaço externo favorece o convívio
50 **EDUCAÇÃO INFANTIL** Diversidade sempre
Materiais valorizam raças e gêneros na pré-escola
52 **EDUCAÇÃO FÍSICA** Bola dentro
A turma deve aprender os aspectos culturais do esporte
56 **GEOGRAFIA** Um rio em minha vida
Como ações humanas modificam a natureza dos cursos d'água
60 **MATEMÁTICA** A geometria que faz a diferença
O trabalho que deu a Andréia Brito o troféu de Educadora do Ano
64 **HISTÓRIA** Revolução Cubana, 50
No aniversário do regime de Fidel Castro, um debate sobre socialismo

Reportagens

68 **PANORAMAS E PERSPECTIVAS** Curiosidade de pesquisador
O ensino de Ciências exige observação, pesquisa e registro
74 **PLANEJAR É PRECISO** Escrita profissional
Uma ferramenta indispensável para todo docente: a documentação
80 **ACORDO ORTOGRÁFICO** Uma nova grafia
Saiba lidar com a reforma ortográfica na sua sala de aula
84 **PRÊMIO VICTOR CIVITA** Todo mundo vai ver
Vencedores dos anos anteriores fazem palestras Brasil a fora

68

6 JANEIRO 2009 www.novaescola.org.br

Fonte: Revista *Nova Escola* (2009, Ed. 219)

Com base nessa nova organização, procuramos descrever cada uma das seções que compõem a revista, conforme o Quadro 20.

Quadro 20: Descrição das seções da revista

Nome	Caracterização
Capa	Caracterizada por apresentar reportagens que revelem a tendência da revista de privilegiar os assuntos em destaque nas escolas e nas políticas educacionais do Brasil e do exterior.
Seções	Caro Educador/Caro leitor: caracterizada por apresentar a carta, assinada pelo editor Gabriel Pillar Rossi, direcionada aos leitores da revista.
	Caixa postal: dedicada à publicação de cartas e e-mails dos leitores. Apresenta ainda o boxe intitulado “Fale com a gente”, subdividido em: “Dê sua opinião”, “Para assinar”, “Pacotes de assinaturas”, “Atendimento ao assinante” e “Publicidade”.
	On-line: apresenta informações sobre tópicos de destaque encontrados no site da revista www.ne.org.br
	Na dúvida? Nova escola responde: dedicada a responder questões enviadas

	pelos leitores sobre conteúdos teóricos e metodológicos relacionados às diferentes áreas disciplinares. Ainda nesta seção, há um box intitulado “S.O.S Português”, no qual são respondidas dúvidas sobre a gramática normativa, e outro intitulado “Assim não dá”, no qual são respondidas questões sobre o cotidiano escolar (disciplina, inclusão). Todas as questões são respondidas por consultores especialistas.
	O X da questão: dedicada a fornecer notas sobre a educação. Em dia ²² : dedicada a debater os grandes problemas da educação
	Pensadores: apresentação da biografia e das teorias de grandes autores relacionados ao ensino e à aprendizagem.
	Fala, Mestre: dedicada a entrevistar especialistas em educação sobre assuntos variados (classes multisseriadas, a importância do brincar).
	Retrato – a educação por outro foco: constituída por relatos de experiência de professores sobre ensino e aprendizagem.
	Estante: dedicada à publicação de resenhas, divulgação de livros teóricos e literários (sugestões para os professores e para os seus alunos).
	Era uma vez: dedicada à publicação de contos para serem lidos com os alunos.
	Pense nisso: dedicada à publicação de artigos produzidos pelo colunista Luis Carlos Menezes, físico e educador da Universidade de São Paulo – USP.
Sala de aula	Caracterizada por apresentar a divulgação de um conhecimento teórico, nas diferentes áreas do conhecimento e, logo após, a sua didatização. Importante salientar que a didatização acontece por meio de uma sequência didática com os seguintes passos: objetivos, conteúdos, séries/anos, tempo estimado, flexibilização, desenvolvimento e avaliação.
Reportagens	Apresentação de grandes temas da educação (leitura, desenvolvimento juvenil, curiosidade de pesquisador).

Ao descrever as diferentes seções que compõem a revista, percebi o uso da comunicação com o objetivo de satisfazer novas necessidades em diferentes circunstâncias, fato já comprovado pelas modificações apresentadas nas capas e nas seções. Isso possibilita compreender a dinâmica discursiva que envolve uma determinada prática social, pois, conforme Bazerman (2009, p.31), “os gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem com finalidade de coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos”. Em função disso, focalizei o olhar na seção “Sala de aula”, identificando-a como a responsável pela popularização dos conhecimentos teóricos e metodológicos para o professor, já que, nesta seção, se encontram áreas disciplinares que compõem a organização curricular na educação básica.

Até o momento, procurei caracterizar a revista em seu contexto de produção e circulação, apresentando-a como revista pedagógica de orientação diretiva do fazer em sala de aula, em todos os aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem. Além disso, busquei descrever a organização textual e discursiva entre os anos de 2006 e 2010, identificando as estratégias discursivas empregadas para captar os leitores,

²² Esta seção deixa de existir a partir do nº 230, do mês de março de 2010.

todas compatíveis com o objetivo de orientar, prescrever e sugerir conteúdos e metodologias para professor da educação básica. A partir desse momento, centrarei olhar na seção “Sala de aula” e no gênero discursivo nela inscrito.

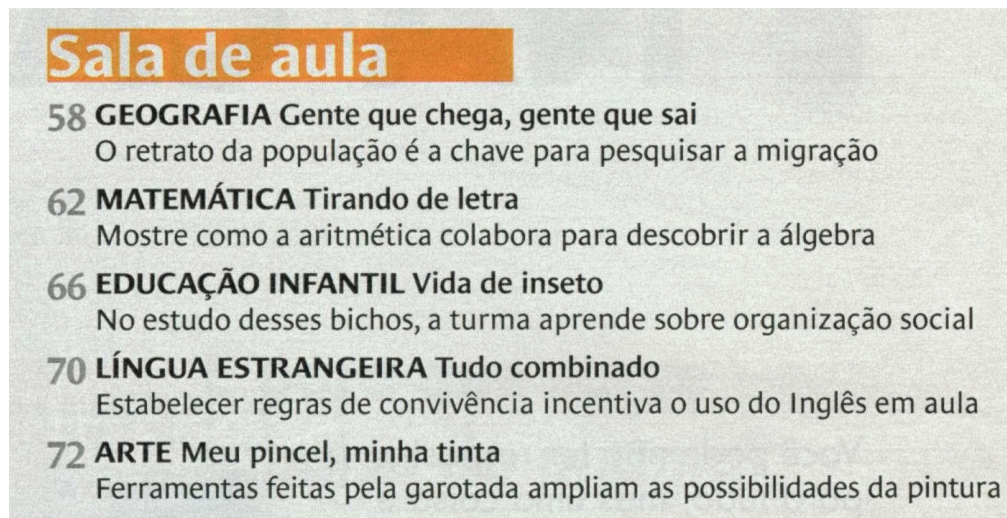
3.2 O gênero discursivo reportagem didática

O objetivo desta seção é apresentar o gênero reportagem didática como o responsável pela popularização dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos para o professor. Com essa finalidade, na subseção 3.2.1, apresento a seção “Sala de aula” e descrevo a organização gráfica do gênero reportagem didática. Na subseção 3.2.2, analiso a organização retórica das reportagens didáticas e, na subseção 3.2.3, exploro as estratégias metadiscursivas que revelam as expectativas do escritor (jornalista) em relação ao seu leitor professor. Na subseção 3.2.4, finalizo com a proposta de que a reportagem didática pode ser entendida como uma metáfora da escola tradicional.

3.2.1 A seção “Sala de aula” e a organização gráfica do gênero reportagem didática

A seção “Sala de aula” tem por objetivo apresentar ao leitor as relações que contribuem para o aprimoramento do trabalho do professor, de acordo com a informação veiculada no site oficial da revista. Os temas privilegiam aspectos relacionados ao educador/aluno e ao ensino/aprendizagem e simulam o ambiente escolar, estabelecendo uma dinâmica em que os conteúdos das reportagens são referentes às diferentes áreas disciplinares, conforme Figura 17.

Figura 17: Seção da revista



Fonte: Revista *Nova Escola* (2009, Ed. 227, p.6)

Em razão dessa proposta, a produção das reportagens é supervisionada pela coordenadora pedagógica da revista que orienta a respeito dos conteúdos a serem divulgados para os professores e também sobre a forma assumida pela reportagem neste contexto específico. Segundo o repórter Anderson Moço, a dinâmica desse gênero pode ser assim descrita:

Antes de começarmos a apuração, o repórter, o editor, a redatora-chefe e a coordenadora pedagógica nos reunimos para conversar sobre qual “pegada” devemos dar ao texto e o que é mais importante de ser abordado. A coordenação sugere artigos e livros que ajudem a reportagem e indica ainda possíveis fontes e caminhos para a apuração. Em geral, consultamos ainda um especialista na área, que irá agir como um consultor, não necessariamente sendo citado. Quem nos ajuda muito nessa tarefa são os selecionadores do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, reconhecidos formadores de professores e envolvidos com as práticas de sala de aula. Para definir como serão as fotos ou ilustrações, uma nova reunião da equipe é realizada, dessa vez com a participação dos editores de arte da revista. A coordenação novamente sugere abordagens e, em conjunto, a equipe chega a uma fórmula para a reportagem. Antes de o texto ser aplicado na página da revista, a coordenação pedagógica lê e pede alterações. Esse cuidado evita (ou tenta evitar) que erros conceituais e assimilações deformantes saiam publicadas. Muitas vezes, dependendo do tema, o consultor também lê a reportagem e sugere melhorias.

Sobre o gênero inscrito nessa seção, o repórter afirma que as reportagens produzidas pela revista são diferentes daquelas produzidas pela grande imprensa, pois o foco dessa revista pedagógica é auxiliar o professor a entender conceitos, concepções com vistas ao aperfeiçoamento da prática em sala de aula.

Nessa seção, **nos aproximamos mais da divulgação científica** (que visa explicar, com uma linguagem acessível, as pesquisas na área de didáticas específicas) do que do jornalismo noticioso. **Porém, muitos dos textos tratam de experiências reais, desenvolvidas em sala de aula** por professores de todo o Brasil, e, nesse caso, o gênero reportagem fica mais evidente. **Em todo o caso, as características do texto jornalístico** estão todas lá: título e olho com informações precisas, a estrutura básica (abre com as informações principais que serão abordadas, desenvolvimento do texto em núcleos temáticos, discurso indireto para os entrevistados, fotos com legendas etc.), a variedade de fontes (entrevistamos diversos especialistas e colocamos suas opiniões de maneira clara e identificadas), além do viés discursivo-narrativo das reportagens (**não escrevemos artigos opinativos, mas sim construímos textos baseados no que descobrimos sobre o assunto**). Essas reportagens são sempre acompanhadas de Planos de Aula elaborados por especialistas. Publicados num *box*, eles apresentam um formato próximo ao do planejamento docente.(Grifei)

Com base nas afirmações do jornalista Anderson Moço, percebe-se certa dificuldade para definir o gênero inscrito nessa seção de forma precisa. Talvez, tal dificuldade provenha das transformações que o próprio gênero sofreu na revista.

Entre os anos de 2006 e 2007, o gênero estava mais próximo de um relato de experiência, pois essas reportagens contemplavam basicamente as experiências de professoras na educação básica. Nessa perspectiva, a voz do professor, no relato de sua experiência, era justificada e/ou reforçada pela voz do jornalista e dos especialistas, que avaliavam sua prática. Entre 2008 e 2010, o foco passou a ser a divulgação de conteúdos e práticas pedagógicas consideradas “inovadoras” pela revista. Nessa linha, a voz do jornalista passa a ser justificada pela voz do professor, que expõe uma situação prática por ele vivenciada, e pela voz do especialista, que valida cientificamente a teoria e a prática popularizada na revista.

Nesse novo contexto de produção, a voz do professor surge como a de alguém que dá credibilidade prática ao assunto que está sendo abordado, diferentemente do papel exercido pela voz do professor nas reportagens anteriores. Essa prática sinaliza uma inversão: antes, o professor relatava e o jornalista explicava ou justificava a prática docente; agora, o jornalista populariza um conhecimento produzido pelo cientista que é justificado em uma determinada prática de sala de aula pela voz do professor.

Outro aspecto interessante, é que as reportagens publicadas entre 2008 e 2009 estão vinculadas à seção “Sala de aula”, seção que surge justamente nesse período. Nesse sentido, parece que a ideia, já sugerida pela modificação ocorrida na

capa, também acontece nas reportagens que assumem uma linguagem mais dinâmica e próxima das revistas comerciais, como no Exemplo 1:

Exemplo 1

Seus alunos acham que escrever é chatice? Sofrem para rabiscar uma ou duas linhas e desistem? Não dizem nada com nada? Misturam gêneros – ou, pior, ficam sempre no mesmo, ou, pior ainda, não têm a menor noção do que se trata? Para resolver isso, um caminho é refletir sobre sua prática em sala. Mais especificadamente sobre suas propostas de produção de textos. É bem provável que esteja nelas a raiz da maior parte de suas queixas. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed.222, p. 48)

As perguntas retóricas iniciais têm a finalidade de manter uma aproximação com o leitor, demonstrando que o jornalista conhece a realidade escolar, já que faz uma “previsão” dos principais problemas enfrentados pelo docente na escola. Professor e aluno são agentes; entretanto, são as práticas do professor que precisam ser revistas, e para isso, a reportagem “promete” dar o caminho. Tal estratégia discursiva aproxima-se muito do discurso publicitário, pois aponta um problema, e oferece um “produto” como solução.

Das 15 reportagens selecionadas, 12 pertencem à seção “Sala de aula”, duas à “Capa” e uma à seção “Reportagens”. Tal fato se justifica na medida em que as reportagens divulgadas na seção “Capa” e “Reportagens” obedecem à mesma organização retórica daquelas inseridas na seção “Sala de aula”, conforme será abordado na seção 3.2.1. O que as diferencia, conforme explicado acima, é que, na seção “Capa,” encontram-se as reportagens cujo assunto é destaque, e, na seção “Reportagem”, encontram-se assuntos relacionados à educação em sentido amplo. No caso específico da reportagem do *corpus*, trata-se de um projeto de formação docente.

Nas reportagens, primeiramente, é apresentada a seção e a área ou o assunto que será abordado. Logo após, são apresentados o título e o subtítulo da reportagem, o nome do jornalista e o seu endereço eletrônico.

Figura 18 Reportagem didática “Gênero como usar”

Capa
Produção de texto



Gêneros, como usar

REPORTAGEM SUGERIDA POR NOVE LEITORES*

Eles invadiram a escola – e isso é bom. Mas é preciso parar de ficar só ensinando suas características para passar a utilizá-los no dia a dia de todas as turmas com o objetivo de formar leitores e escritores de verdade

ANDERSON MOÇO anderson.moco@abril.com.br

48 AGOSTO 2009 www.ne.org.br

Fonte: Revista *Nova Escola* (2009, Ed. 224, p.48)

Além disso, em algumas reportagens há uma seta indicando se o tópico apresentado foi sugerido pelos leitores e/ou se é uma reportagem de uma determinada série produzida pela revista. Essa estratégia contribui para a representação de que o leitor tem o poder de interferir nas escolhas dos temas da reportagem, revelando o diálogo entre os que produzem e os que consomem a revista.

No corpo do texto da reportagem são inseridas imagens e vários boxes. Apesar de os boxes sempre existirem, são recorrentes apenas dois nas seções

“Sala de aula” e “Capa”: a “Sequência didática” (existe a variável para a sequência didática que é o projeto didático) e o “Quer saber mais”.

No boxe “Sequência didática”, a equipe ou um consultor da revista apresenta um plano de aula sobre o conteúdo que foi popularizado. A Figura 19 mostra que a organização da sequência apresenta os objetivos, os conteúdos, a série/ano para o/a qual a aula é indicada (normalmente são contemplados dois anos, por exemplo, sétimo e oitavo ano), o material necessário, o desenvolvimento das atividades propostas e, por fim, a avaliação do conteúdo ministrado.

Figura 19 Sequência didática na revista *Nova Escola*

Sequência didática

Objetivos

- Reconhecer a leitura como uma fonte essencial para produzir textos.
- Saber reconhecer, organizar e utilizar nas produções os recursos linguísticos presentes nos textos

Conteúdo

- Produção textual.

Anos 3º ao 5º.

Tempo estimado Cinco aulas.

Material necessário

Lápis, borracha, papel e livros ou textos selecionados como referência. Uma sugestão é a coletânea de contos do Livro de Textos do Aluno do Programa Ler e Escrever (em lereescrever.fde.sp.gov.br/site/Documentos/Livro%20de%20Textos_aluno.pdf).

Desenvolvimento

■ **Preparação**

Antes de iniciar o trabalho da leitura direcionada para a melhoria da escrita, promova a ampliação do repertório, selecionando obras que sirvam de referência para o momento da produção. Ler diversos textos de um mesmo gênero ou autor colabora para que os alunos se apropriem de mais elementos para a produção de composições. Procure garantir que a leitura enfatize como se diz determinada coisa dentro de um gênero, discutindo a linguagem usada e o efeito que ela provoca.

■ **1ª etapa**

Inicie analisando, com os alunos, as produções deles.

Leitura para refletir sobre a escrita

A ideia, nessa fase, é listar os problemas que podem ser resolvidos recorrendo a outros textos e outros autores. No quadro, organize os problemas encontrados, criando uma classificação que ajude a tornar mais observável o que buscam: marcas características de cada gênero, como expressar estados de espírito e emoções, descrever cenários, usar palavras para expressar rapidez ou lentidão e a pontuação para destacar falas. Para organizar o trabalho, em vez de atacar todos os problemas de uma só vez, destaque o foco que mais atenda às necessidades do grupo.

■ **2ª etapa**

Volte aos livros lidos nas atividades de ampliação de repertório e ajude os estudantes a buscar meios para resolver os problemas listados. Uma possibilidade é reler algum texto, mas dessa vez pedindo que a turma ouça, com atenção, o modo como o autor desenvolve a história: como ele apresenta os fatos e os personagens, como descreve o cenário, quais expressões destacam emoções – trata-se aqui de identificar os recursos que dão ao texto o status de boa qualidade. Eleja alguém do grupo para ser o redator de um cartaz com o resultado dessa reflexão, cujo título pode ser “Elementos que podemos usar para dar qualidade a um texto”.

■ **3ª etapa**

Com base na lista de elementos do cartaz, discuta como os itens podem ser utilizados nos textos dos alunos, tentando estabelecer com eles critérios de organização.

Reúna, por exemplo, expressões que podem ser usadas para se referir ao tempo: passo a passo, rapidamente, com muita cautela etc. Faça o mesmo para as outras categorias criadas. Em seguida, recomende que voltem ao texto para iniciar a produção de novas versões – elas serão as intermediárias, já com a incorporação de tudo que aprenderam nas leituras.

■ **4ª etapa**

Retome os textos produzidos, escolhendo um para revisar coletivamente – agora, considerando o apoio dos recursos encontrados nas leituras. Por fim, oriente que todos façam a própria revisão e realize uma nova avaliação do texto, chamando a atenção para outro foco e mostrando como é possível avançar com a composição atacando outros problemas.

Avaliação

Observe a participação de cada aluno com base nos seguintes aspectos: faz comentários sobre a qualidade do que lê? Percebe o que torna os textos claros ou bem escritos? Utiliza recursos que auxiliam na escrita? Identifica textos e autores que possam ajudá-lo numa questão específica? Para os que apresentam maior dificuldade, recorra sempre ao trabalho em parceria – se for o caso, realize junto com o estudante esta sequência didática.

Consultoria **DÉBORA RANA**, psicóloga e formadora de professores do Instituto Avisa Lá, em São Paulo.

Tudo sobre
Língua Portuguesa
na nova série
de NOVA ESCOLA.
www.nova.br
@novaescola

NO PRÓXIMO MÊS
Propostas de escrita

Os projetos didáticos e as sequências didáticas diferem em relação ao tempo previsto para execução, por exemplo, quando se trata das sequências, o tempo é calculado em horas-aula; nos projetos didáticos, em meses, normalmente o período equivalente a um mês. Os passos a serem seguidos são idênticos, conforme Figura 20.

Figura 20 Projeto didático na revista *Nova Escola*

Projeto didático **Reescrita com personagem-narrador**

Objetivos

- Reescrever um conto tradicional tendo um personagem como narrador.
- Trabalhar focalização (ponto de vista do narrador) e modalização (voz narrativa).

Conteúdos

- Produção textual (reescrita de contos tradicionais).
- Focalização e modalização.

Anos 3º ao 6º.

Tempo estimado 16 aulas.

Material necessário Cartolinas e pincéis atômicos.

Desenvolvimento

■ **1ª etapa**
O primeiro passo é familiarizar a turma com o gênero que será trabalhado. Selecione quatro contos tradicionais para a leitura e explique a proposta: conhecer bastante as histórias para, depois, reescrever uma delas na pele de um dos personagens. Inclua na coletânea diferentes versões de um mesmo conto, privilegiando os que expandem episódios da trama ou detalhem as características de um dos personagens. Em http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/Documentos/Livro%20de%20Textos_Aluno.pdf, baixe uma coletânea de contos.

■ **2ª etapa**
Reserve algumas aulas para ler as versões de cada conto. Discuta com os

alunos aspectos que vão ajudá-los a escrever os próprios textos: Quem está contando a história? O que ele sabe sobre a vida, os pensamentos e os sentimentos dos personagens? Quais as características dos personagens? Que mudanças seriam necessárias para que um deles fosse o narrador? Essas perguntas são importantes para apresentar o conceito de focalização, o ângulo de quem conta a história.

■ **3ª etapa**
Apoiado nas sessões de leitura, construa com a classe um painel coletivo com as características dos principais personagens. No caso de Cinderela, por exemplo, pode-se dizer que a madrastra é arrogante e maltrata a filha adotiva, que a fada madrinha é bondosa e quer ajudá-la e assim por diante. Transcreva os resultados em um cartaz e deixe-o à vista dos estudantes. Isso vai ajudá-los a escolher um personagem para contar a história e a saber quais as intenções de cada um, algo essencial para determinar a modalização (a voz narrativa) da trama.

■ **4ª etapa**
Peça que cada um selecione um conto e um personagem como narrador, orientando a reescrita da história de acordo com as opções realizadas.

■ **5ª etapa**
No quadro, realize a revisão coletiva do texto de um dos estudantes. Para direcionar a atenção da classe sobre a focalização e a modalização, distribua cópias do texto em computador com

espaçamento duplo (o que elimina dificuldades de caligrafia e abre espaço para comentários, perguntas e reformulações por parte dos revisores). Nesse processo, enfatize os problemas discursivos do texto: deslizamento de ponto de vista (mudança de primeira para terceira pessoa), precária caracterização dos personagens ou passagens mal explicadas.

■ **6ª etapa**
Proponha uma segunda etapa de revisão – dessa vez, em duplas, pedindo que os alunos repitam o processo que aprenderam na etapa anterior. Pode também haver correção ortográfica e de pontuação, com você circulando pela classe e discutindo com as duplas as principais modificações que devem ser feitas.

Avaliação
Nos debates durante a leitura, na produção de texto e nos processos de revisão, verifique se cada aluno compreendeu e utilizou adequadamente os conceitos de focalização e modalização. Atenção, sobretudo, às mudanças entre a primeira e a segunda versão do texto, avaliando que pontos precisam ser reforçados por meio de novas revisões e do retorno aos textos-fonte para confirmar os recursos dos autores.

Fonte Atividades adaptadas do livro *Narrar por Escrito Desde un Personaje – Acercamiento de los Niños a lo Literario*, de Emilia Ferreiro e Ana Siro.

NO PRÓXIMO MÊS
Gêneros textuais

JUNHO/JULHO 2009 www.novaescola.org.br

Fonte: Revista *Nova Escola* (2009, Ed. 223, p. 78)

Dessa forma, as sequências e os projetos se configuram mais como uma ampliação dos planos de aula já propostos pela revista anteriormente. Apesar de ser popularizada a proposta da Escola Suíça pela revista, as sequências didáticas apresentadas pela *Nova Escola* encontram-se bastante distantes do conceito proposto pela Didática de Línguas genebrina e expandido pelo grupo de

pesquisadores brasileiros, *uma vez que, em muitas situações, as sequências não contemplam as características sociodiscursivas do gênero textual que deve ser produzido pelo aluno* (ANJOS-SANTOS, LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011, p. 396).

Por outro lado, talvez o construto de sequência didática apresentada pela revista não seja aquele proposto pela Escola Suíça. Entretanto, acabam por promover certa confusão entre os professores, que podem associar todas sequências didáticas à proposta do Interacionismo Sociodiscursivo.

No boxe “Quer saber mais?”, o leitor encontra algumas referências bibliográficas e o endereço eletrônico de especialistas na área.

Figura 21 Boxe “Quer saber mais?”

QUER SABER MAIS ?

Contatos
Beatriz Gouveia, biagouveia@uol.com.br
Escola Projeto Vida, R. Valdemar Martins, 148, 02535-000, São Paulo, SP, tel. (11) 2236-1425
Secretaria Municipal de Educação de Nova Lima, R. José Agostinho, 2335, 34000-790, Nova Lima, MG, tel. (31) 3541-4855
Vera Lúcia Cristóvão, veracristovao@yahoo.com

Bibliografia
Gêneros Orais e Escritos na Escola, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, 278 págs., Ed. Mercado de Letras, tel. (19) 3241-7514, 58 reais
Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário, Delia Lerner, 128 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444, 36 reais

MAIS LÍNGUA PORTUGUESA NO SITE
 Em www.ne.org.br, digite na busca “Gramática sem Decoreba”, “Pontuar? Depende do Gênero, do Leitor...”, “Escrever de Verdade” e “O Quebra-Cabeça das Modalidades Organizativas”.

Fonte: Revista Nova Escola (2009, Ed. 223, p. 80)

O objetivo desse boxe é que os professores aprofundem os conhecimentos popularizados nas reportagens que leram. Conforme o repórter Moço, as fontes teóricas, normalmente, são os artigos e os livros publicados por especialistas. O repórter acrescenta que, nas reportagens didáticas, “há muito mais dessas fontes do que a fala que colocamos entre aspas”. Alguns nomes são recorrentes como Ana

Teberosky, Emilia Ferreiro, Delia Lerner, Bernardo Schneuwly e Joaquim Dolz, Roxane Rojo, entre outros.

Portanto, entendo que a seção “Sala de aula” é o lugar reservado à popularização das teorias e metodologias de ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Já o gênero reportagem didática pode ser compreendido como a materialização dos propósitos dessa seção. A seguir descreverei a organização retórica do gênero reportagem didática.

3.2.2 A organização retórica da reportagem didática

Nesta subseção, o objetivo é analisar o gênero discursivo considerado neste trabalho como o responsável pela popularização dos conhecimentos teóricos e metodológicos para o leitor professor. Apresento a seguir a organização retórica do gênero na revista, partindo da representação proposta por Moreira e Motta-Roth (2008) (Ver seção 1.2.3).

Quadro 21: Movimentos e passos da reportagem didática na revista *Nova Escola*

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	1A Salientar o tema da reportagem e 1B Explicitar o tema da reportagem e 1C Identificar o nome e o endereço eletrônico do jornalista ²³
M2 Situar o tema	2A Contextualizar o tema da reportagem e 2B Detalhar o tema da reportagem
M3 Didatizar o tema	3A Apresentar definição(ões) relacionadas ao tema e 3B Descrever aspectos relacionados ao tema 3C Apresentar uma atividade e/ou dar exemplos 3D Relatar a atividade prática e 3E Avaliar a atividade prática
M4 Avaliar positivamente o tema	4A Reforçar a importância da aplicabilidade do tema e da prática em sala aula

O Movimento 1 (Apresentar o tema) chama atenção para o conteúdo que será apresentado, enfatizando os aspectos que serão didatizados na reportagem. Uma característica singular é que o tema surge primeiramente de forma ampla no título

²³ Os passos em negrito sinalizam as diferenças entre as reportagens didáticas da *Nova Escola* e as reportagens didáticas do *Diário de Santa Maria*.

para ser posteriormente explicitado no subtítulo. Os Exemplos 2, 3 e 4 ilustram tal movimento, com destaque dos lexemas explícitos observados:

Exemplo 2

O que cada um sabe

Analisar detalhadamente **a forma como os alunos escrevem** é a primeira providência para determinar **os pontos que devem ser ensinados**. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 220, p.52)

Exemplo 3

Escrever de verdade

Para **produzir textos de qualidade**, seus alunos têm de saber **o que querem dizer, para quem escrevem e qual é o gênero que melhor exprime essas ideias**. A chave é ler muito e revisar continuamente. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 219, p. 39)

Exemplo 4

Gêneros, como usar.

Eles invadiram a escola – e isso é bom. **Mas é preciso parar de ficar só ensinando suas características para passar a utilizá-los no dia a dia** de todas as turmas com o objetivo de formar leitores e escritores de verdade. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 224, p.48)

O Movimento 2 (Situar o tema) - contextualiza o tema (Passo 2A) que será abordado, detalhando (Passo 2B) as práticas consideradas inovadoras pela revista.

Exemplo 5

MOVIMENTO 1

Sem medo de escrever

Histórias de terror entram em sala de aula e dão aos alunos a **possibilidade de trabalhar com esse gênero, cheio de mistério e suspense**.

MOVIMENTO 2

Não leia esta reportagem se você evita as histórias de terror. Pare imediatamente, pois ela pode causar arrepios. Se prosseguir, por seu próprio risco, é porque sabe **que o suspense e o medo típicos desse gênero (histórias de terror) são cativantes**. (NOVA ESCOLA, 2010, Ed. 231, p. 75)

O Movimento 3 (Didatizar o tema) - didatiza o tema para o leitor, apresentando a teoria e os passos que devem ser seguidos e/ou apresentando e descrevendo uma atividade prática. No passo 3A (definições relacionadas ao tema), são apresentados os conceitos que posteriormente serão retomados nas sugestões de atividades de produção textual, como neste Exemplo 7.

Exemplo 7

Produzir textos é um processo que envolve diferentes etapas: planejar, escrever, revisar e re-escrever. Esses comportamentos escritores são os conteúdos fundamentais da produção escrita. **A revisão não consiste em** corrigir apenas erros ortográficos e gramaticais, como se fazia antes, mas cuidar para que o texto cumpra sua finalidade comunicativa. "Deve-se olhar para a produção dos estudantes e identificar o que provoca estranhamento

no leitor dentro dos usos sociais que ela terá", explica Fernanda Liberali. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 219, p.40)

No passo subsequente 3B são descritos os aspectos relativos ao tema abordado (Exemplo 8).

Exemplo 8

Um escritor proficiente, no entanto, **não faz a revisão só no fim do trabalho**. Durante a escrita, é comum **reler o trecho já produzido e verificar se ele está adequado aos objetivos e às ideias que tinha intenção de comunicar** - só então **planeja-se a continuação**. E isso é feito por todo escritor profissional. A revisão em processo e a final são passos fundamentais para conseguir de fato uma boa escrita. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 219, p.40)

Já no passo 3C a atividade é didatizada, explicitando-se para o professor a forma pela qual esta deverá ser realizada em sala de aula (Exemplo 9).

Exemplo 9

Antes de começar a atividade, é preciso montar uma lista com os itens que serão analisados. **Não podem faltar aspectos** relacionados aos padrões de escrita e às características do texto. Do 3 ano ao 5 ano, o foco deve recair sobre a ortografia e a pontuação e **é essencial** verificar se a turma conhece e respeita os traços do gênero escolhido. **Em seguida, você já pode pedir** que os alunos escrevam. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 220, p.52)

No passo subsequente, 3D, uma atividade prática é descrita, explicitando as etapas que foram desenvolvidas pelo professor nas aulas, conforme Exemplo 11.

Exemplo 11

Procurando desenvolver a leitura crítica de textos jornalísticos e o conhecimento das estruturas argumentativas na produção textual, ela propôs uma atividade permanente: **a cada semana, um grupo elegia uma notícia** e expunha à turma a forma como ela tinha sido tratada nos jornais. **Depois, seguia-se um debate sobre o tema** ou a maneira como as reportagens tinham sido veiculadas.

Paralelamente, os estudantes tiveram contato com textos de finalidades comunicativas diversas no jornal, como cartas de leitores, editoriais, artigos opinativos e horóscopo. "O objetivo era que eles analisassem os materiais, refletissem sobre os propósitos de cada um e adquirissem um repertório discursivo e linguístico", conta Maria Teresa, que lançou um desafio: **produzir um jornal mural**.

A proposta era trabalhar com textos opinativos, como os editoriais. Para que a escrita ganhasse sentido, ela avisou que o jornal seria afixado no

corredor e que toda a comunidade escolar teria acesso a ele. Os assuntos escolhidos tratavam das principais notícias do momento, como o surto de dengue no Rio de Janeiro e a discussão sobre a maioria penal. Com as características do gênero já discutidas e frescas na memória, todos passaram à produção individual.

A primeira versão foi lida pela professora. "Sempre havia observações a fazer, mas eu deixava que os próprios meninos ajudassem a identificar as fragilidades", diz Maria Teresa. **Divididos em pequenos grupos, os alunos revisaram a produção de um colega**, escrevendo um bilhete para o autor com sugestões e avaliando se ela estava adequada para publicação. Eram comuns comentários como "argumento fraco", "pouco claro" e "falta conclusão", demonstrando o repertório adquirido com a leitura dos modelos. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 219, p. 48)

Como passo final, em 3D, a atividade é avaliada por um especialista, pelo jornalista ou ainda pelo próprio professor, de acordo com o Exemplo 12.

Exemplo 12

A pesquisadora argentina em didática Mirta Castedo é defensora desse tipo de proposta. Para ela, as situações de revisão em grupo desenvolvem a reflexão sobre o que foi produzido por meio justamente da troca de opiniões e críticas. "Revisar o que os colegas fazem é interessante, pois o aluno se coloca no lugar de leitor", emenda Telma. "Quando volta para a própria produção e faz a revisão, a criança tem mais condições de criar distanciamento dela e enxergar fragilidades." (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 219, p. 49)

O Movimento 4 (Avaliar positivamente o tema) – reforça a importância da aplicabilidade do tema e da prática apresentada no cotidiano da sala de aula, conforme o Exemplo 13.

Exemplo 13

Por fim, vale destacar que quando os gêneros são ensinados como instrumento para a compreensão da língua, não importa quantos ou quais você trabalha, desde que o objetivo seja usá-los como um jeito de formar alunos que aprendam a ler e a escrever de verdade. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 224, p. 56).

Os passos que constituem os movimentos nem sempre ocorrem de forma linear, ou seja, um após o outro. Além disso, em algumas das reportagens, constatei que alguns passos são suprimidos. Para uma melhor visualização, apresento o Quadro 22, que indica a ocorrência dos passos.

Quadro 22 Recorrência de movimentos e passos retóricos na reportagem didática da revista *Nova Escola*

Textos	1A Salientar o tema da reportagem	1B Explicitar o tema da reportagem	1C Identificar o nome e o endereço eletrônico do jornalista	2A Contextualizar o tema	2B Detalhar o tema da reportagem	3A Apresentar definições relacionadas ao tema	3B Descrever aspectos relacionados ao tema	3C Relatar uma atividade prática	3D Descrever a atividade prática	3E Avaliar a atividade prática	4 ^a Reforçar a importância da aplicabilidade do tema e/ou da prática
1#198	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+
2#212	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+
3#219	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4#220	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
5#221	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+
6#222	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
7#223	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
8#224	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9#225	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
10# 226	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+
11#227	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
12#228	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+
13#230	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
14#231	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
15#232	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+

A falta de constância de alguns passos sugere a fluidez do gênero reportagem didática na revista, marcado pelos estilos de cada um dos jornalistas. De forma específica, percebe-se que, nos textos 1 e 2, os passos 3A (apresentar definição relacionadas ao tema), 3B (descrever aspectos relacionados ao tema) e 3C (apresentar uma atividade e/ou dar exemplos) não ocorrem, o que se justifica em função de que as primeiras reportagens apresentavam uma organização muito próxima de relatos de experiências bem-sucedidas em sala de aula. Outro aspecto importante é que, nos textos 5, 6 e 7, o passo 3D (relatar uma atividade prática) é suprimido, sendo apresentados somente exemplos práticos ao leitor.

Como exemplificação de organização retórica, apresento a Reportagem Didática n. 4 do *corpus*:

Quadro 23: Exemplo de organização retórica: reportagem didática n.º 4²⁴

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	<p>O que cada um sabe 1A</p> <p>Analisar detalhadamente a forma como os alunos escrevem é a primeira providência para determinar os pontos que devem ser ensinados 1B</p> <p>Anderson Moço (anderson.moco@abril.com.br) 1C</p>
M2 Situar o tema	<p>[Como foi publicado na edição de janeiro/fevereiro de <i>NOVA ESCOLA</i>, ao longo deste ano vamos dar atenção especial aos conteúdos ligados à produção de texto. Na edição passada, esmiuçamos os preceitos teóricos do tema em nossa reportagem de capa. Agora, época em que o ano letivo engata de vez, discutimos uma prática importantíssima para dar o pontapé inicial ao trabalho: as atividades de diagnóstico.]2A</p> <p>[Sobretudo do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, as atividades de diagnóstico são indispensáveis porque as turmas costumam ser bastante heterogêneas: enquanto alguns estudantes demonstram mais familiaridade com os conteúdos gramaticais e a organização textual, outros, recém-alfabéticos, enfrentam dificuldades básicas em questões de ortografia. É claro que nada disso é problema: erros desse tipo são parte do processo de apropriação da linguagem. Mas às vezes as dificuldades são tão alarmantes e variadas que fica a sensação de que não há nem por onde começar...]2B</p>
M3 Didatizar o tema	<p>[A sondagem inicial serve justamente para mostrar – com o perdão do surrado ditado – que o diabo não é tão feio quanto se pinta. “Nos diagnósticos bem feitos, o objetivo não é contabilizar os erros um a um, porém agrupar problemas semelhantes para direcionar o planejamento de atividades capazes de corrigi-los”, explica Cláudio Bazzoni, assessor de Língua Portuguesa da prefeitura de São Paulo e selecionador do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10. Em outras palavras, entender as principais dificuldades da turma é fundamental para saber o que é mais importante ensinar. E isso deve ser feito também com as crianças que têm deficiência (<i>leia mais no quadro abaixo</i>).]3A</p> <p>Uma lista para mapear as dificuldades da turma</p> <p>[Antes de começar a atividade, é preciso montar uma lista com os itens que serão analisados. Não podem faltar aspectos relacionados aos</p>

²⁴ As demais reportagens se encontram no Apêndice “E”.

	<p>padrões de escrita e às características do texto. Do 3º ao 5º ano, o foco deve recair sobre a ortografia e a pontuação e é essencial verificar se a turma conhece e respeita os traços do gênero escolhido (<i>veja na página seguinte um exemplo de diagnóstico com base em alguns dos erros mais comuns nessa fase</i>)</p> <p>Em seguida, você já pode pedir que os alunos escrevam. Não há segredo: como em qualquer proposta de produção escrita, os alunos precisam saber para que vão escrever (ou seja, a intenção comunicativa deve estar bem definida), o que vão escrever (o gênero selecionado) e quem vai ler o material (o destinatário do texto).3C [“Também é importante explicar que essas produções servem para mostrar ao professor como ajudá-los a ser escritores cada vez mais competentes”, afirma Soraya Freire de Oliveira, professora da EE Carvalho Leal, em Manaus.]3D [Em sua classe de 5º ano, ela propôs que a garotada produzisse uma autobiografia, gênero que vinha sendo trabalhado desde o ano anterior – uma opção válida, já que os estudantes tinham familiaridade com o tipo de texto.]3D [Contudo, os especialistas apontam que pode ser ainda mais produtivo sugerir que os alunos recriem, com suas próprias palavras, histórias conhecidas, como uma fábula (<i>leia mais no plano de aula da página 54</i>).]3C+3D [“Assim, você pode se concentrar nos aspectos que têm de ser melhorados para aproximar o texto que os alunos fazem daquilo que é considerado bem escrito”, afirma Cláudio.]3D</p> <p>[Com as produções em mãos, Soraya, a professora de Manaus, partiu para a análise, anotando na lista de aspectos sondados quantas vezes cada tipo de erro se repetia nas produções. No fim, descobriu que muitas crianças não utilizavam sinais de pontuação. “Percebi que esse deveria ser o conteúdo prioritário naquele início de ano”, ressalta.]3D</p> <p>Do 3º ao 5º ano, a ortografia é um dos problemas comuns</p> <p>[O resultado do diagnóstico de Soraya é bastante comum: ortografia e pontuação costumam ser os pontos mais críticos para as crianças dessa faixa etária. “Muitos alunos escrevem do jeito que falam e até inventam palavras”, conta Cláudio. Mesmo assim, dizer que a turma tem problemas com “ortografia e pontuação” é vago demais. Quais problemas, especificamente? Faltam vírgulas? Muitos trocam letras? Poucos sabem dividir os parágrafos? Mais uma vez, a sondagem pode ajudar: se os itens analisados forem bem determinados, você saberá com bastante precisão que pontos atacar.]3E</p>
<p>M4 Avaliar positivamente o tema</p>	<p>[É importante lembrar, ainda, que cada conteúdo deve ser abordado por meio de novas propostas de textos, sempre com etapas de revisão. Refletir sobre os aspectos notacionais (relativos às regras de uso da língua) e discursivos (relativos ao contexto de produção) é o jeito mais eficaz de levar os alunos a aprender os padrões de escrita e a superar os problemas que enfrentam ao escrever.]4A</p>
<p>Publicado em <i>Nova Escola</i>, Ed. 220, mar 2009.</p>	

Nessa perspectiva, parece que a reportagem didática da *Nova Escola* cumpre o papel de subsidiar o professor-leitor, divulgando para ele a teoria e sua posterior didatização. Assim, reserva-se ao professor o papel de executor da aula planejada por especialistas da área. Em sintonia com esta afirmação, Ramos (2009, p.3) argumenta que a *Nova Escola* é um produto cultural cujo objetivo é a orientação, a prescrição para o professorado relacionado ao que “deve ser ensinado” e como isso “deve se feito”. Complementa ainda:

Ao invés de propor a ingerência nos currículos escolares problematizando a mídia, a própria mídia se auto-advogaria como resolução dos problemas educacionais, constituindo-se como escola paralela ou currículo dos professores “ensinando” o modo considerado satisfatório, inovador e competente de desenvolver as disciplinas escolares, ou seja, de praticar os currículos produzidos e prescritos pelos órgãos públicos reguladores da política educacional. Portanto, essa revista é um dos instrumentos de implementação e mobilização das reformas educacional-curriculares, pois se propõe facilitadora dos currículos oficiais (do Ensino Fundamental) e **divulgadora do conjunto de saberes que julga apropriado para o professor apreender, sejam estes saberes pedagógicos ou aqueles correspondentes a cada disciplina escolar.** (*Ibidem*, p.4) (grifo nosso)

Por fim, entendo que a ingerência realizada pela mídia, apontada por Ramos, materializa-se nos quatro movimentos retóricos que objetivam a popularização dos conhecimentos para os professores da educação básica, conforme pôde ser visualizado no Quadro 23. Entendo assim que o gênero descrito encapsula o propósito da revista identificado em seu contexto de produção e circulação, bem como em seu projeto textual e discursivo.

3.2.3 As relações entre o jornalista, o especialista e o leitor-professor

Nesta subseção analiso os marcadores metadiscursivos empregados pelos jornalistas na escrita deste gênero, a fim de verificar em que medida eles projetam seus interesses, crenças, opiniões e avaliações para dentro do texto. Nessa perspectiva, a produção de um exemplar de gênero significa encapsular o contexto, por meio de escolhas linguísticas, revelando assim uma forma particular de organizar a escrita.

Conforme Hyland (2005), os marcadores metadiscursivos interativos são responsáveis pela organização das informações fornecidas ao leitor (Ver seção 1.1.3). Esses recursos guiam ou direcionam o leitor para o modo que devem compreender e responder ao conteúdo informacional. Dessa forma, procurei identificar que marcadores são recorrentes nas reportagens, com o objetivo de verificar de que forma cada conteúdo é recontextualizado para o professor e também verificar em que medida as escolhas metadiscursivas são capazes de revelar a comunidade discursiva para a qual a reportagem didática se dirige.

Hyland (2000), afirma que os escritores organizam seus textos de acordo com certos padrões de significado convencionados dentro de cada comunidade discursiva. Para o autor, as estratégias possibilitam que as informações sejam adaptadas às normas e à ideologia dessa comunidade, desvelando assim as relações de autoridade e poder que ocorrem na interação entre escritor e leitor. Nas reportagens didáticas, foram identificados: os marcadores de transição, os marcadores de estrutura, os marcadores endofóricos, o argumento de autoridade e a glosa:

Tabela 1: Percentual de ocorrência dos operadores metadiscursivos interativos

TEXTOS		OPERADORES METADISCURSIVOS INTERATIVOS				Glosa
		Marcadores de transição	Marcadores de estrutura	Marcadores endofóricos	Argumento de autoridade	
Dez 2006	1#198	+	+	+	+	-
Mai 2008	2#212	+	+	+	+	+
Jan 2009	3#219	+	+	+	+	+
Mar 2009	4#220	+	+	+	+	+
Abr 2009	5#221	+	+	+	+	+
Mai 2009	6#222	+	+	+	+	-
Jun/Jul 2009	7#223	+	+	+	+	+
Ago 2009	8#224	+	+	+	+	+
Set 2009	9#225	+	+	+	+	+
Out 2009	10#226	+	+	+	-	-
Nov 2009	11#227	+	-	+	+	-
Dez 2009	12#228	+	+	+	+	+
Mar 2010	13#230	+	+	+	+	-
Abr 2010	14#231	+	+	+	+	-
Mai 2010	15#232	-	+	+	+	-
%		93%3	93%3	100%	93%	53%3

Os marcadores de transição sinalizam as orientações discursivas que guiam o leitor em relação aos argumentos defendidos pelo jornalista/escritor. Dentre os marcadores de transição, constata-se a presença quase que prioritária das conjunções (de oposição e de finalidade) e dos advérbios

A escolha desses marcadores revela a construção argumentativa baseada na desconstrução dos conhecimentos tidos, até o momento, como verdadeiros ou melhores pelo leitor-professor. Ao se colocar em posição de autoridade, o jornalista/escritor revela uma relação assimétrica em torno do que será divulgado,

pois, por mais que o leitor tenha conhecimento, é a voz do jornalista/escritor que detém a novidade. Ou seja, ao jornalista cumpre anunciar a “última” novidade para o professor em termos de ensino, novidade esta sempre diferente daquela utilizada pelo leitor-professor em sua sala de aula, conforme os Exemplos 14 a 18.

Exemplo 14

Foi-se o tempo em que corrigir na escola significava apenas um caça a erros ortográficos e de pontuação nos textos dos alunos feita pelo professor. Ainda bem! Hoje, sabe-se da importância de desenvolver comportamentos escritores e processo de revisão se inclui aí. Por isso ele **também deve ser direcionado para os pontos que colaboram com os aspectos discursivos, como a clareza e a coerência** na hora de contar uma história, e ser feito sempre com a participação das crianças. (NOVA ESCOLA, Ed. 226, 2009, p. 90)

Exemplo 15

“**Primeiro**, as aulas eram só teoria. **Depois**, redação, leitura e nenhum conceito. **Mas hoje** se sabe como ensinar estrutura da língua, de forma prática, para os alunos escrevam melhor..” (NOVA ESCOLA, 2007, Ed. 201, p.53)

Exemplo 16

“Nos diagnósticos bem feitos, o objetivo não é contabilizar os erros um a um, **porém** agrupar problemas semelhantes para direcionar o planejamento de atividades capazes de corrigi-los.” (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 220, p.52)

Exemplo 17

“**Antes de mais nada**, ninguém aqui vai defender que não se deva dar livros às crianças. A leitura diária é, sim, uma necessidade para o letramento. **Mas** ler para escrever bem exige outra pergunta: de qual leitura estamos falando? Para fazer avançar a escrita, a prática não pode ser um ato descompromissado, sem foco.

Exemplo 18

Pelo contrário: exige intenção e um encadeamento bem definido de atividades, que tenham como principal objetivo mostrar como redigir textos específicos.” (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 221, p.54)

Outro marcador bastante recorrente é a conjunção de finalidade, que explicita o propósito pretendido. Assim como as conjunções de oposição e os advérbios temporais, a conjunção de finalidade direciona o fazer do professor, na medida em que indica o que deve ser feito para atingir o objetivo docente (Exemplo 19 e 20).

Exemplo 19

Para que a criança possa encontrar soluções para sua produção textual, ela precisa ter um amplo repertório de leitura. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 219, p.54)

Exemplo 20

Para fazer avançar a escrita, a prática não pode ser um ato descompromissado, sem foco. Pelo contrário: exige interação e um encadeamento bem definido de atividades, que tenha como objetivo mostrar como redigir textos específicos. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 221, p.51)

Os marcadores de estrutura sinalizam as fronteiras textuais empregadas para dar sequência, marcar movimentos e também para indicar mudança de tópico. Nas reportagens, identifiquei como marcadores os subtítulos que marcam as partes do texto, organizando o pensamento do leitor em relação ao texto como um todo. Além disso, em algumas reportagens a conclusão do texto é marcada pelo emprego da locução conjuntiva “Por fim”.

Os marcadores endofóricos cumprem a função de dirigir o leitor para as informações que apresentam os modelos de didatização, principalmente as sequências e os projetos didáticos. Essa indicação é realizada prioritariamente por verbos imperativos como: “leia o quadro”, “leia o projeto didático ao lado”, “leia a sequência didática”, “veja na página seguinte”, entre outros exemplos. Novamente se apresenta uma relação imperativa com o leitor, pois há uma direção a ser seguida em termos de produção de sentidos da reportagem.

Outro marcador recorrente é o argumento de autoridade que permite um jogo de vozes entre professores, especialistas e jornalista. Em relação à voz do professor, é interessante lembrar que esta é representada por professores que obtiveram o título de professor nota 10²⁵ no concurso realizado pela fundação Victor Civita. Esse argumento de autoridade é usado para divulgar os conhecimentos sobre produção de textos realizados por ele em sua sala de aula, de acordo com o Exemplo 21.

Exemplo 21

Maria das Dores de Macedo Coutinho Raposo nasceu há 35 anos em Balsas, a 793 quilômetros de São Luís, mas mudou para a capital do Maranhão ainda criança. Há 12 anos, **ela atua na Escola Crescimento como professora de produção de texto**. Inconformada com a dificuldade que tinha para melhorar a escrita de seus alunos, ela fez cursos de formação e entrou em grupos de estudos que a ajudaram a desenvolver o **projeto de contos de terror**. A referência foi o material que chamou de “pautas de produções”, com o qual se preparava. “Com elas, planejo melhor minhas intervenções”, conta. (NOVA ESCOLA, 2010, Ed. 231, p.45).

Já a voz do especialista é usada para dar propriedade aos conhecimentos recontextualizados pela revista (Exemplos 22 e 23).

²⁵ O concurso *Professor Nota 10* foi instituído em 1998 pela Fundação Victor Civita com o objetivo de *identificar, valorizar, disseminar e recompensar experiências de ensino-aprendizagem de boa qualidade*, conforme o regulamento do Prêmio Victor Civita. Trata-se, portanto, de um concurso de âmbito nacional que seleciona o responsável pela apresentação de um projeto destaque no ensino fundamental. A seleção do vencedor ocorre por meio da avaliação de relatos de experiências com qualquer série ou ciclo do Ensino Fundamental.

Exemplo 22

Costurando ações, personagens e ambientes, os autores transportam o leitor para o que pode ser chamado de transgressão, como **explica Heloísa Prieto, escritora e doutora em Literatura pela Universidade de São Paulo (USP)** (NOVA ESCOLA, 2010, Ed. 231, p.45)

Exemplo 23

“A maneira de registrar o que mais se destaca permitiu que ela tivesse em mãos a síntese de sua leitura e suas notas de apoio, podendo recuperá-las mais rapidamente do que se ela tivesse de reler tudo de novo, **diz Claudio Bazzoni, assessor de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e selecionador do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10.** (NOVA ESCOLA, 2006, Ed. 198, p.42)

Cabe ressaltar também que há uma gradação nesse argumento de autoridade que pode ser detectada pela forma como são caracterizadas as vozes de autoridade, sendo que a voz dos professores, normalmente é caracterizada pela sua profissão, idade, tempo de atuação no magistério. Já a voz do especialista é caracterizada pela titulação, pesquisa, livros publicados, local de atuação. Outro aspecto relevante é que o professor revestido de autoridade é aquele que está em consonância com o que a revista acredita ser o melhor em termos de ensino de produção de textos, já que normalmente são as vozes dos professores nota 10.

A glosa (Ver seção 1.2.3), no texto, surge como uma reformulação realizada pelo jornalista com o objetivo de tornar mais claros os conhecimentos divulgados para o professor. Ela aparece 53% das reportagens da revista. A sua ocorrência é demarcada principalmente pelos seguintes lexemas: “em outras palavras”, “ou seja,”, ou por sinais gráficos, em especial, os parênteses. Uma questão relevante, em relação a esse marcador, é que, primeiramente, é apresentada uma situação do cotidiano do professor e somente depois passa a ser usada a nomenclatura científica do que está sendo apresentado ao leitor. Isso pode ser verificado explicitamente no Exemplo 24.

Exemplo 24

Todo dia, você acorda de manhã e pega o jornal para saber das últimas novidades enquanto toma café. Em seguida, vai até a caixa de correio e descobre que recebeu folhetos de propaganda e (surpresa!) uma carta de um amigo que está morando em outro país. Depois, vai até a escola e separa os livros para planejar uma atividade com seus alunos. No fim do dia, de volta a casa, pega uma coletânea de poemas na estante e lê alguns antes de dormir. **Não é de hoje que nossa relação com os textos escritos é assim: eles têm formato próprio, suporte específico, possíveis propósitos de leitura, em outras palavras, têm o que os especialistas chamam de “características sociocomunicativas”,** definidas pelo conteúdo, a função, o estilo e a composição do material a ser lido. E é essa soma de características que define os gêneros. **Ou seja,** se é um texto

com função comunicativa, tem um gênero. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 224, p. 49)

No Exemplo 24, o marcador “em outras palavras” cumpre a função de reformulação do argumento anterior, introduzindo o conceito de gênero proposto na revista. No entanto, deve-se observar o que antecede à reformulação, que são exemplos cotidianos do uso dos gêneros, que servem de suporte para leitor. Primeiramente há uma aproximação do leitor com o que lhe é cotidiano – suas ações diárias, para então lhe ser apresentado o conceito propriamente dito. Pode-se afirmar que o jornalista faz uso de uma série de reformulações que vão conduzindo o leitor a partir de informações que vão do mais familiar ao não-familiar.

Embora esse tipo de glosa seja recorrente nas reportagens didáticas, há situações em que a reformulação amplia o termo científico. Um marcador bastante frequente é o sinal gráfico indicativo de travessão, conforme o Exemplo 25.

Exemplo 25

Em histórias, seria algo como a bruxa malvada de A bela adormecida, uma das irmãs de Cinderela ou um solitário anão de Branca de Neve a contar tudo no lugar do narrador onisciente – **aquela voz externa ao desenrolar dos fatos e que se passa na cabeça dos personagens, com livre acesso a sentimentos e pensamentos.** (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 223, p. 76)

Assim, percebe-se que a forma de organização das informações na reportagem didática tem como propósito dirigir o leitor, de modo que este receba informações ali divulgadas e, principalmente, coloque-as em prática.

A indicação do posicionamento e a avaliação do jornalista é explicitada pelos marcadores metadiscursivos interacionais (Ver seção 1.1.3). São eles que evidenciam o posicionamento do autor em relação à informação textual, marcando o diálogo entre os participantes da interação e anunciando a presença explícita do autor no texto. Nas reportagens didáticas analisadas, há a presença recorrente dos quatro marcadores já identificados por Hyland (2005): os atenuadores, os enfatizadores, os atitudinais e os marcadores de atenção. A recorrência desses marcadores pode ser visualizada na Tabela 2.

Tabela 2: Percentual de ocorrência dos operadores metadiscursivos interacionais

TEXTOS		OPERADORES METADISCURSIVOS INTERACIONAIS				
		Atenuadores	Enfatizadores	Atitudinais	Auto-menção	Marcadores de atenção
Dez 2006	1#198	-	+	-	-	-
Mai 2008	2#212	+	+	-	-	-
Jan 2009	3#219	+	+	+	+	-
Mar 2009	4#220	+	+	-	+	+
Abr 2009	5#221	+	+	+	+	+
Mai 2009	6#222	+	+	+	+	+
Jun/Jul 2009	7#223	-	+	-	-	+
Ago 2009	8#224	+	+	-	+	+
Set 2009	9#225	+	+	+	-	+
Out 2009	10#226	-	+	+	-	+
Nov 2009	11#227	+	+	+	-	-
Dez 2009	12#228	+	+	+	-	-
Mar 2010	13#230	+	+	+	-	-
Abr 2010	14#231	+		-	-	-
Mai 2010	15#232	-	+	+	-	+
%		73,3	93%3	60%	33%3	53%3

Fonte: Elaborada pela autora

Os atenuadores são palavras ou expressões que têm como objetivo diminuir o comprometimento do autor com os enunciados, marcando probabilidade ou incerteza. Nas reportagens, esses marcadores tendem a diminuir o comprometimento do jornalista em relação à ação do professor em sala de aula. Ou seja, a aplicabilidade das práticas sugeridas pela revista depende do desempenho do professor:

Exemplo 26

A revisão em processo e a final são passos fundamentais para conseguir de fato uma boa escrita. Nesse sentido, a maneira como você escreve e revisa no quadro-negro, por exemplo, **pode colaborar** para que a criança o tome como modelo e se familiarize com o procedimento. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 219, p. 45)

Exemplo 27

Do sexto ao nono ano, o processo de construção da autoria **pode exigir** desafios que sejam cada vez mais complexos: a elaboração de tensões na narrativa ou a participação em debates para desenvolver a argumentação, como fez a professora Maria Teresa, do Rio de Janeiro. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 219, p. 47)

Os enfatizadores são bastante recorrentes nas reportagens didáticas, já que aparecem em 93,3% das reportagens. Eles são responsáveis pela força ou pela certeza da mensagem (Exemplos 28, 29 e 30).

Exemplo 28

Antes de começar a atividade **é preciso** montar uma lista com os itens que serão analisados. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 220, p. 45)

Exemplo 29

Todo mundo já ouviu (e provavelmente também já repetiu) a noção de que para escrever bem **é preciso** ler bem. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 221, p.54)

Exemplo 30

Nos projetos de produção de texto, **é essencial** considerar que cada etapa deve conter práticas de leitura e escrita ou de análise e reflexão sobre a língua. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 222, p. 82).

Ao mesmo tempo em que os autores enfatizam a sua certeza, estabelecem um vínculo afetivo com os seus leitores ao empregar os operadores atitudinais, já que esses são responsáveis pela expressão de surpresa, contentamento ou importância em relação à informação veiculada (Exemplos 31 e 32).

Exemplo 31

Na edição passada, esmiuçamos os preceitos teóricos do tema em nossa reportagem de cada. Agora, época em que o ano letivo engata de vez, discutimos uma prática **importantíssima** para o pontapé inicial ao trabalho: atividades de diagnóstico. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 220, p. 52)

Exemplo 32

Foi-se o tempo em que corrigir na escola significava apenas uma caça aos erros ortográficos e de pontuação nos textos dos alunos feita pelo professor. **Ainda bem!** Hoje, sabe-se da importância de desenvolver comportamentos escritores e processo de revisão se inclui aí. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 226, p.90).

Acredito que os enfatizadores e os atitudinais nas reportagens analisadas podem ser vistos como complementares, visto que reforçam conjuntamente a intenção de mostrar que o jornalista compactua com o que está sendo exposto para o leitor.

Os marcadores denominados de auto-menção tem como finalidade proporcionar uma maneira de o escritor dirigir-se diretamente ao leitor ou ainda incluí-lo como um participante (HYLAND, 2000). Observei que não há a presença de marcadores da primeira pessoa do singular, entretanto, em cinco reportagens, o jornalista faz uso da primeira pessoa do plural (Exemplos 33 e 34). Isso pode ser interpretado como uma forma de o jornalista não se comprometer diretamente com o

que está sendo popularizado. Quando o faz, inclui outros atores neste dizer, como, por exemplo, o professor-leitor, o especialista/consultor ou ainda toda equipe da revista.

Exemplo 33

Abaixo, **listamos** alguns dos principais pontos a ser observados e trabalhados nos textos da garotada. Também **elencamos** exemplos de como os contos podem ajudar a melhorá-los. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 221, p. 55)

Exemplo 34

Um exemplo ajuda a esclarecer do que estamos falando. **Vamos** supor que a intenção seja propor um projeto sobre a vida dos dinossauros para alunos de 4° ou 5° ano. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 222, p. 79).

Em relação ao Exemplo 33, o uso do pronome nós, marcado desinencialmente, revela o posicionamento assimétrico discursivo assumido pela revista neste contexto, visto que esta pode ser vista como aquela que detém o conhecimento, que não mais recontextualiza, mas que lista e elenca o que deve ser ensinado, sem fazer referência a nenhum artigo ou livro específico que pudesse ter sido consultado. Já no Exemplo 34, há a presença de um “nós inclusivo”, por meio do qual o jornalista convida o leitor a supor a elaboração de um projeto sobre dinossauros. Entretanto, a orientação diretiva permanece em outras reportagens no momento em que o jornalista prescreve ao leitor-professor, de acordo como os Exemplos 35, 36 e 37.

Exemplo 35

É função do professor explicar que, embora os textos de autores profissionais não tenham traços do processo de produção, eles foram planejados, escritos, revisados diversas vezes e lidos por várias pessoas até estarem bons o suficiente para chegar às mãos do leitor. (NOVA ESCOLA, 2010, Ed. 230, p. 67.)

Exemplo 36

É papel do professor dar alternativas, além de trazer à tona questões já analisadas. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 226, p. 92)

Exemplo 37

Cabe ao professor, no papel de leitor mais experiente, compartilhar com a turma as principais preciosidades, iluminando onde está o “ouro” de cada obra. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 221, p.55)

Nessa mesma perspectiva, os marcadores de atenção constituem um recurso linguístico importante na medida em que fazem um chamamento ao leitor, guiando a leitura e reforçando o que está sendo dito (Exemplos 38 e 39).

Exemplo 38

Lembre-se de que, em qualquer situação, a revisão fica mais proveitosa se um aspecto for ressaltado de cada vez. O excesso certamente confundirá a turma! (*NOVA ESCOLA*, 2009, Ed. 226, p. 92)

Exemplo 39

“Era uma vez”, por exemplo, é certamente a forma mais tradicional de dar início a um conto de fadas (**note** que ela não seria adequada para uma composição informativa ou instrucional) (*NOVA ESCOLA*, 2009, Ed. 221, p.82).

Por fim, os marcadores metadiscursivos cumprem a função de dirigir o leitor tanto em relação à popularização da informação quanto em relação ao posicionamento do jornalista diante de seu leitor. Diante disso, as escolhas dos marcadores não são aleatórias, são conduzidas pelo propósito comunicativo do gênero em questão. Assim, com o propósito de ensinar, as reportagens assumem um caráter didático e a relação entre os interactantes, o jornalista e o leitor-professor, revelam também esse caráter: um ensina e o outro aprende. Ou seja, a reprodução de um sistema histórico e cultural vislumbrado na educação acaba sendo reproduzido no gênero discursivo que, de certa forma, também cumpre o papel de educar.

A reportagem didática, na *Nova Escola*, assume uma perspectiva de escola tradicional, quando o jornalista estabelece uma relação assimétrica com seu leitor, da mesma forma que a dita escola tradicional posiciona-se frente ao educando. Portanto, as relações estabelecidas nestes contextos naturalizam discursos assimétricos já reproduzidos na sociedade, ou seja, o gênero pode ser entendido como uma metáfora da escola tradicional.

Nesta subseção, explorei os recursos linguísticos empregados pelo jornalista/escritor no gênero reportagem didática. Os marcadores interativos e interacionais utilizados reforçam o propósito da revista e também deste gênero discursivo que é a orientação prescritiva do trabalho docente em relação ao ensino de produção de textos.

3.2.4 O gênero reportagem didática como metáfora da escola tradicional

Esta subseção apresenta as relações entre o gênero discursivo reportagem didática e a escola, demonstrando o quanto sociedade, escola, revista e gênero

discursivo encontram-se dialeticamente construídos neste contexto de análise. Para isso, exploro o conceito de gênero como ação social.

Entendendo gênero como ação social (MILLER, 1994), tipificada e recorrente (BAZERMAN, 2009), e, portanto, como evento discursivo situado em contextos recorrentes da experiência humana (MOTTA-ROTH, 2008b), pode-se afirmar que os gêneros exercem um papel estruturador da cultura (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 136), com o poder de encapsular as diferentes formas de identificar e representar os aspectos da vida humana. Assim, os gêneros tipificam não somente a forma textual, mas também o modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais (BAZERMAN, 2008, p. 31).

Nessa perspectiva, a reportagem didática pode ser entendida como uma metáfora da escola, no momento em que materializa linguisticamente formas de identificar e representar o contexto escolar. Tais formas podem ser visualizadas nas escolhas dos marcadores metadiscursivos empregados, na configuração retórica e na configuração gráfica, conforme discutido nas subseções anteriores.

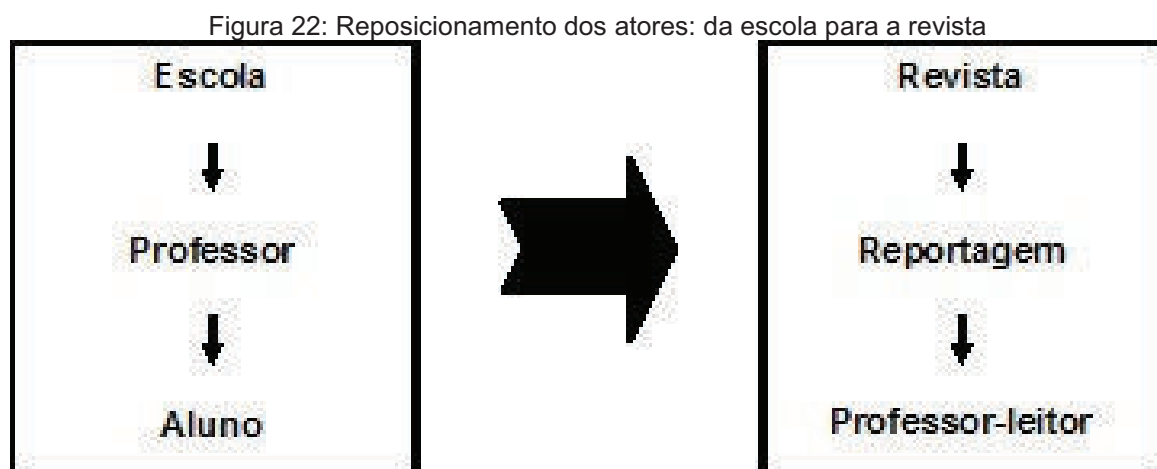
Por ser uma revista pedagógica destinada aos professores da educação básica, sua organização pode ser interpretada como uma apropriação da “realidade” escolar, materializada nas escolhas discursivas e textuais feitas pela *Nova Escola*.

Essa apropriação da realidade escolar revela-se, principalmente, na seção intitulada “Sala de aula” já que esta seção se organiza em função das disciplinas escolares, seguindo a proposta de organização curricular da escola básica. Constatei que não somente as disciplinas são as similares à grade curricular escolar, como também a distribuição de reportagens, ou seja, em toda edição há uma reportagem de língua portuguesa, uma de matemática, uma de história ou geografia, uma de educação física ou língua estrangeira.

Nessa lógica, a seção “Sala de aula” seria o equivalente à sala de aula na escola, e a reportagem equivalente à aula do professor. Dessa forma, parece aceitável então que, em uma “sala de aula”, existam também os atores sociais correspondentes com função e papéis bem definidos: professores e alunos. Diante disso, a reportagem didática cumpre o papel de estruturar não somente os aspectos linguísticos, mas também ideológicos da escola.

Assim como a aula expositiva, a reportagem didática organiza-se em quatro movimentos que apresentam, exploram, exemplificam e reforçam o conteúdo didatizado para o professor-leitor. Tal organização reitera a prática docente

tradicional em sala de aula, reafirmando um discurso educacional de que a aprendizagem acontece por transmissão, ou seja, alguém repassa conhecimento para atores que recebem simplesmente o que foi “ensinado”. Conforme Thompson (2009a, p. 79), as pessoas encontram-se situadas em contextos socialmente estruturados e com diferentes graus de acesso a recursos disponíveis. Esse posicionamento confere a elas graus diferenciados de poder. Nessa linha, a centralização do poder em alguns indivíduos possibilita certas representações de sujeito e de mundo que acabam naturalizadas na sociedade. Nesse sentido, a organização textual e discursiva da reportagem possibilita a compreensão de que há um reposicionamento dos atores da reportagem didática. Esse reposicionamento pode ser entendido como a transposição do contexto escolar para a revista. Assim, a revista assumiria a posição da escola; a reportagem didática seria uma espécie de transposição do gênero aula; e o professor-leitor assumiria a posição do aluno, conforme Figura 22.



Tal reposicionamento encontra sustentação no modelo de escola tradicional, cujo ensino prevê um professor que domine os conteúdos logicamente organizados e estruturados a serem transmitidos aos alunos (SAVIANI, 1991, p. 56). De acordo com Libâneo (1992, p. 23-24), o método da escola tradicional se caracteriza pela observância dos seguintes passos: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação do conteúdo, enfatizando as repetições e as fórmulas. Ainda nessa escola, o relacionamento entre aluno e professor é regido pela autoridade do professor que exige a receptividade de seus alunos. Além disso, o conteúdo é transmitido na forma de verdade absoluta que deverá ser apreendida

pelos alunos. Isso pode ser entendido como uma manifestação de uma prática social que concebe a educação e o sujeito como um ser passivo que recebe e se sente restringido pelo sistema dominante. Conforme Martins Cintra (2009, p. 5):

Há uma pressuposição mais ou menos explícita, por parte de porta-vozes das instâncias administrativas e, muitas vezes, também de pesquisadores nas universidades, de que o professor que hoje trabalha nas escolas públicas alimenta uma visão endemicamente tradicionalista, de que ele é resistente ou avesso à inovação e de que, em última instância, ele seria o grande culpado pelo fato de que, por melhores que tenham sido as diversas propostas e normatizações, sempre foram precariamente implantadas.

Tal pressuposição parece ser também assimilada pela revista, pois o posicionamento dos atores na reportagem desvela um discurso no qual revista e reportagem surgem com o poder de prescrever o conteúdo para o leitor-professor e a este cabe executar a proposta; caso não tenha sucesso, a culpa não é da proposta e sim do professor que não a executou direito. Isso, em certa medida, pode ser constatado nas escolhas metadiscursivas em que há uma valorização do conhecimento produzido no tempo presente em detrimento daquele produzido no passado. Nessa perspectiva, tem-se a reprodução da constatação feita por Martins Cintra, afinal “as propostas e normatizações são as melhores, o problema é como foram implantadas”.

Para Fairclough (2008, p. 117), as ideologias são significações ou construções da realidade, contribuindo para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação. Nessa linha, o gênero reportagem didática reproduz o contexto ideológico que prevê que o professor apenas reproduza o conhecimento, por isso, a revista guia a prática docente por meio de atividades práticas que levam o professor ao “sucesso” em termos de ensino e de aprendizagem. Tais práticas, a social e a discursiva, materializam-se no texto por meio de pistas linguísticas, conforme foi possível analisar nas seções 3.2.1 e 3.2.2..

Portanto, no contexto de análise, a reportagem didática surge como uma metáfora da escola tradicional uma vez que sua configuração textual e discursiva se aproxima dos modelos preconizados por esta escola, cuja ênfase encontra-se justamente na reprodução de modelos. Apesar de demonstrar um compromisso com a educação, percebe-se que contribui, em certa medida, para a reprodução de um sistema dominante em que as relações são verticalizadas e os saberes ainda são prescritos dentro da lógica da reprodução de fórmulas.

Busquei nesta seção analisar o gênero reportagem didática, bem como entender as relações linguísticas e ideológicas nele projetadas. Na seção subsequente apresento os conteúdos sobre o ensino de produção textual que são popularizados para o leitor-professor, bem como os discursos a eles subjacentes.

3.3 Uma análise crítica das reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual

O ensino de produção textual nas reportagens é abordado sob diferentes maneiras, enfocando desde a didatização de um determinado exemplar de gênero até os fundamentos teóricos e metodológicos que devem ser seguidos durante a produção de textos. Em razão disso, a análise crítica das reportagens proposta neste trabalho está organizada em dois momentos. Na subseção 3.3.1, apresento uma sistematização crítica dos conteúdos popularizados na revista e, na subseção 3.3.2, descrevo os discursos sobre o ensino de produção textual recorrentes entre os anos de 2006 e 2010.

3.3.1 Os conteúdos popularizados sobre o ensino de produção textual na revista

Entre os anos de 2006 e 2008, apenas duas reportagens abordam o ensino de produção de textos: “A arte de escrever bem” e “Contos 2.0”. Embora o objetivo seja o de melhorar a escrita dos alunos, as atividades enfocam aspectos normativos do texto e da gramática. As propostas objetivam à exploração da função social do gênero, entretanto, as atividades reforçam um ensino de produção textual baseado em regras do bem escrever.

Na reportagem “A arte de escrever bem”, o gênero didatizado é o cordel, no entanto, o objetivo é ensinar as diferenças entre a língua falada e a língua escrita. Priorizando essa diferença parece que a escolha do gênero ocorre em função de um determinado conteúdo ou de uma dificuldade de aprendizagem dos alunos e não em função de uma situação real de comunicação. Por isso, embora apresente uma

sequência de trabalho baseada na pesquisa e na leitura, para posteriormente solicitar a produção do exemplar de gênero, o foco do ensino são aspectos normativos que são apresentados à turma durante a produção escrita (Exemplo 39):

Exemplo 39

ao ser apresentada aos cordéis, turma de 8ª série toma gosto pela leitura e aprende que a linguagem falada é rica, mas que a escrita deve seguir a norma culta (NOVA ESCOLA, 2006, Ed. 198, p. 42).

Observa-se assim uma tentativa de promover o ensino de produção textual com foco em gênero, no entanto, parece que o gênero surge como um pretexto para ensinar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com relação à língua oral e a escrita, percebendo-as como modalidades que se opõem:

Os alunos tinham dificuldade de inferir as ideias de um texto e a escrita deles era carregada de marcas da oralidade. Filhos de pais analfabetos ou semi-analfabetos, não têm em casa incentivo para a leitura. A professora percebia a dificuldade deles em diferenciar a linguagem popular da linguagem escrita (NOVA ESCOLA, 2006, Ed. 198, p. 42).

Ainda que a proposta de produção textual tenha sido motivada pelas dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à oralidade e à escrita, percebe-se que há uma situação de interlocução apresentada aos alunos, conforme Geraldi (1997) já que: 1) pesquisaram sobre o cordel; 2) entrevistaram autores de cordéis; 3) discutiram as características do gênero; 4) produziram e revisaram os cordéis coletivamente e em duplas; 5) produziram os livretos e, por fim; 6) apresentaram à comunidade o trabalho desenvolvido.

Em relação à construção das estratégias em função do que se tem a dizer, por que dizer e para quem dizer, as atividades parecem limitadas às questões formais do texto como, por exemplo, as rimas e a métrica. Pode-se entender que a proposta atende aos objetivos iniciais que é diferenciar a linguagem oral e escrita, revelando, de certa forma, um enfoque normativo-textual.

Nessa mesma linha, “Contos 2.0” apresenta uma atividade bastante interessante que são as novas versões para os contos de fadas tradicionais. O objetivo do trabalho é a publicação de um livro de contos, ou seja, a função social da escrita neste contexto é assumida, já que escritor/aluno produz um texto para que este seja lido pela comunidade escolar e não apenas “corrigido” pelo professor. Assim como na reportagem anterior, há uma prevalência do ensino de regras

textuais e gramaticais, revelando que os fundamentos teóricos e metodológicos oscilam entre atividades redacionais e atividades de produção de texto, conforme Exemplo 40.

Exemplo 40

Os elementos clássicos dos contos de fadas eram anotados em uma lista, permanentemente pendurada no mural da sala para os alunos consultarem. A essa altura já era possível avançar um pouco mais. A opção de Renata foi escrever um texto coletivo. (...) **Chamava a atenção para a gramática e a ortografia**, levantando dúvidas e instigando as crianças a pensar em soluções. (NOVA ESCOLA, 2008, Ed. 212, p. 57).

Nesses anos, o ensino de produção textual com base em um exemplar de gênero é evidenciado uma vez que o texto é explorado em seu contexto de produção e circulação. Isso pode ser comprovado em atividades como, por exemplo, a entrevista com autores e a exploração de vários textos do mesmo gênero que foram trabalhados com os estudantes. Entretanto não se percebe atividades que promovam efetivamente a reflexão sobre a linguagem em uso, pois ainda são priorizados os aspectos normativos e prescritivos. Portanto, há um trabalho voltado para a perspectiva da produção de textos, mas não há uma reflexão crítica sobre as estratégias de dizer nem como se ensina a escolher tais estratégias.

Entre os anos de 2009 e 2010, percebe-se um considerável acréscimo no número de reportagens focadas no ensino de produção de textos, passando de duas reportagens, em vinte e quatro meses, para nove, em treze meses. A explicação para o aumento de reportagens pode ser encontrada na Carta ao leitor produzida pelo diretor da redação, Gabriel Pillar Grossi:

Escolas são ambientes em que, de forma geral, a tradição é bem-vinda. Repetir fórmulas e manter práticas costuma ser a regra. Infelizmente, isso faz com que alguns **modelos ineficientes sejam passados aos alunos**, ano após ano. É o caso de uma velha conhecida de todos: a redação sobre “minhas férias”. Felizmente, há cada vez mais pesquisas didáticas que apontam **caminhos mais eficazes** para que a garotada aprenda. É o que **você encontra na reportagem de capa desta edição**, sobre produção de texto. **Os exames nacionais e internacionais de avaliação mostram que nossos estudantes têm dificuldade em compreender o que lêem e de escrever com qualidade. E os especialistas dizem que a velha redação escolar é uma das vilãs da história.** Isso é tão importante que **decidimos fazer não apenas essa reportagem, mas também uma série, ao longo do ano.** Para começar, na página 38 mostramos os **preceitos teóricos** que vão ajudá-lo a transformar seus alunos em autores de verdade. Nos próximos meses, serão **sugestões de atividades.** (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 219, p. 8) (grifei)

Confirma-se então que, a partir de 2009, o ensino de produção de textos passa a ser assunto de destaque na revista, tendo como motivador os resultados em exames nacionais e internacionais. Além disso, há a promessa de que os conhecimentos teóricos e metodológicos divulgados possibilitarão a mudança dos alunos em relação a sua escrita. A dicotomia entre o passado e o presente torna-se enfática ao atribuir ao passado o lugar em que se encontram “os modelos ineficientes” e ao presente o lugar da transformação: “autores de verdade”.

Diante dessa afirmação, pode-se entender que a revista se autodenomina como um meio capaz de resolver os problemas educacionais, sendo que, ao professor, cabe seguir todos os passos indicados pelo jornalista, pelo especialista e pelo professor nota 10. Partindo desse entendimento, as reportagens que compõem a série prometida pela revista, apresentam como tópicos centrais: o diagnóstico, modelos de escrita, modalidades de ensino de escrita, conceituação de gênero e suporte, revisão textual e sugestões de atividades para trabalhar com textos informativos. A apresentação desses tópicos aparece de forma circular na revista, não obedecendo a nenhuma sequência de publicação ou de conteúdo. Essa apresentação, em certa medida, faz com que o professor-leitor não acompanhe a continuidade dos conteúdos apresentados.

A reportagem que inaugura a série é intitulada “Escrever de verdade”, seguindo a fórmula já utilizada em anos anteriores para fazer o chamamento aos professores, ou seja, o verbo “escrever” modificado pela locução adverbial “de verdade”. Para isso apresenta a teoria sobre produção de textos da seguinte forma, conforme Exemplo 41.

Exemplo 41

Narração, descrição e dissertação. **Por muito tempo**, esses três tipos de texto **reinaram absolutos nas propostas de escrita**. Consenso entre os professores, essa maneira de ensinar a escrever foi uma das principais responsáveis pela falta de proficiência entre nossos estudantes. [...] Para aproximar a produção escrita da necessidade no dia-a-dia, **o caminho atual é focar o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores**. [...] O **primeiro passo é conhecer os gêneros**. Mas isso não significa que os recursos discursivos, textuais e linguísticos dos contos de fadas e da reportagem, por exemplo, sejam conteúdos a apresentar aos alunos sem que eles os tenham, identificado pela leitura (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 219, p. 39).

Apesar de o termo gênero aparecer desde as primeiras reportagens, é a partir de 2009 que ele se torna a palavra de ordem, em razão disso, *conhecê-los é o*

primeiro passo. A definição de gênero na revista assume diferentes posições ao longo dos anos: gênero como texto, gênero como diferente de tipo de texto (narração, descrição, dissertação), texto com função sociocomunicativa, textos informativos igual a gêneros informativos, são alguns dos exemplos que aparecem nas publicações. Acredito que a (con) fusão de conceitos e perspectivas teóricas acabam por promover a ideia de que nada mudou, apenas os nomes foram substituídos, assumindo a ideia de que trabalhar “com gêneros” está na moda.

Ainda nessa reportagem inicial, a ideia é mostrar para o leitor-professor que não se produz um texto “sobre a primavera, pois na hora de uma produção escrita, todo estudante precisa saber o quê, para quê e para quem vai escrever” (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 219, p. 39), revelando o novo enfoque da produção de textos. Tal proposta dialoga com a perspectiva da produção de textos apresentada por Geraldini na década 80 (Ver seção 1.1.3), representada por seu esquema de situação interlocutiva, evidenciando uma continuidade em termos de propostas que já estavam sendo divulgadas pela revista. Segundo a reportagem, o objetivo maior nas aulas de produção de textos é o desenvolvimento de comportamentos de leitor e de escritor nos alunos e, para isso, é preciso: *construção de condições didáticas, revisão e criação de um percurso de autoria*.

Para cada um dos aspectos acima, o leitor encontra uma definição ou forma de como proceder (Exemplo 42):

Exemplo 42

“Escreva um texto sobre a primavera.” Quem se depara com uma proposta como essa imediatamente deveria se fazer algumas perguntas. Para quê? Que tipo de escrita será essa? Quem vai lê-la? Certas informações precisam estar claras para que se saiba por onde começar um texto e se possa avaliar se ele condiz com o que foi pedido. Nas pesquisas didáticas de práticas de linguagem, **essas delimitações denominam-se condições didáticas de produção de textos**.

A revisão não consiste em corrigir apenas erros ortográficos e gramaticais, como se fazia antes, mas cuidar para que **o texto cumpra** sua finalidade comunicativa.

O terceiro aspecto fundamental no trabalho de produção textual é garantir que a criança ganhe condições de pensar o todo. Do enredo à forma de estruturar os elementos no papel. **Esse processo denomina-se construção de um percurso de autoria**. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 219, p. 39)

Já na reportagem “O que cada um sabe”, a transformação dos estudantes em escritores de verdade consiste primeiramente em diagnosticar os problemas de

escrita, relacionados à gramática normativa e às características formais do gênero, conforme o Exemplo 43.

Exemplo 43

O foco deve recair sobre a ortografia e a pontuação e é essencial verificar se turma conhece e respeita os traços do gênero escolhido (*NOVA ESCOLA*, Ed. 220, 2009, p.52).

Como atividade de produção de textos é sugerido para os alunos a recriação, com as suas próprias palavras, de histórias conhecidas, como, por exemplo, as fábulas. Nessa linha, percebe-se que o foco do trabalho não é a função social da produção de um texto, mas a atividade de revisar um texto produzido para este fim.

Ao comparar a reportagem “O que cada um sabe” com a reportagem “Escrever de verdade”, parece que há uma dicotomia entre o que foi publicado anteriormente e o que agora é popularizado. Anteriormente foi divulgado que o diagnóstico é uma revisão, ou seja, uma parte de todo o processo que envolve a produção de texto. Se assim for, a proposta divulgada nesta reportagem deveria seguir a anterior, privilegiando os três aspectos antes abordados: construção de condições didáticas, revisão e criação de um percurso de autoria. Portanto, se a proposta foi a produção de uma série de reportagens sobre a produção de textos, parece haver um descompasso entre a teoria e a proposta de atividade que está sendo divulgada na segunda reportagem da série.

Outro ponto destacado nas reportagens são os modelos de escrita que aparecem nas reportagens “Ler para escrever” e “Lição de mestre” desta série. A proposta de produção parte dos modelos de textos de escritores reconhecidos, pois conforme a reportagem os “trechos de contos trazem ótimas sugestões para os textos” (*NOVA ESCOLA*, Ed. 221, 2009, p.54). Além disso, a revista elenca para o professor o que deve ser observado para que os estudantes melhorem sua escrita: “linguagem e expressões características de cada gênero, descrição psicológica, descrição de cenários, ritmo e caracterização dos personagens” (idem). Importante salientar que a reportagem “Lição de mestre” encerra a série, deixando claro que o objetivo do trabalho é permitir aos alunos o contato com várias obras para que possam detectar as marcas estilísticas e usá-las em suas produções (*NOVA ESCOLA*, Ed. 228, p.61). Embora as reportagens prometam uma nova perspectiva para o ensino de produção textos, os conhecimentos metodológicos que são

divulgados para os professores, muitas vezes, representam a perspectiva redacional, cuja ênfase está na reprodução de modelos de textos literários.

As modalidades de ensino também são foco de divulgação: o projeto didático e a sequência didática. Na reportagem “O que e para que(m)”, o projeto didático é definido como uma modalidade organizativa composta de sequências e atividades que culminam num produto final com destinatário definido. De acordo com a reportagem, uma importante diferença em relação a essa modalidade é a duração (Exemplo 44).

Exemplo 44

De acordo com a quantidade de conteúdos, **ele pode ser feito durante um bimestre ou um semestre, seguindo um planejamento detalhado das atividades**: como serão feitas, quanto tempo levarão, qual a meta de cada uma e como serão avaliadas. Nos projetos de produção de texto, é essencial considerar que cada etapa deve conter práticas de leitura e escrita ou de análise e reflexão sobre a língua (*leia o projeto didático na página 80*). (NOVA ESCOLA, Ed. 222, 51).

A modalidade de projeto didático é enfatizada na reportagem “O que e para que(m)”, já na reportagem “Gêneros como usar” é destacada a importância de mesclar as modalidades de projeto didático e de sequência didática (Exemplo 45).

Exemplo 45

Para integrar essa multiplicidade de propostas e dar conta da evolução dos conteúdos, o melhor caminho é organizar as aulas conforme as modalidades propostas pela pesquisadora argentina Delia Lerner e dividir os trabalhos entre atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos - que podem ser interligados ou usados separadamente, dependendo dos objetivos. (NOVA ESCOLA, Ed. 224, p. 54).

Nessa reportagem, divulga-se que esta é a modalidade mais indicada para trabalhar com a escrita, enquanto que a sequência é mais apropriada para trabalhar com atividades de leitura. Ainda que a orientação seja nesse sentido, não há uma explicação ou justificativa teórica para tal questão.

Apesar de o ensino de gênero ser objeto de divulgação desde o início do ano de 2009, apenas no mês agosto, com a capa intitulada “Como trabalhar com gêneros”, aparece a sua conceituação e uma possível sistematização de trabalho. A conceituação aparece indicada no Exemplo 46.

Exemplo 46

Não é de hoje que a nossa relação com os textos escritos é assim: eles têm formato próprio, suporte específico, possíveis propósitos de leitura – em outras palavras, têm o que **os especialistas chamam de características sociocomunicativas, definidas pelo conteúdo, a função, o estilo e a composição do material a ser lido. E é essa soma que define os diferentes gêneros.** (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 224, p. 49)

O interessante é que, apesar dessa conceituação, muitas vezes o ensino de produção textual com ênfase no gênero sistematiza apenas um de seus aspectos, como se fosse possível “ensinar” determinado gênero priorizando o processo ou os propósitos comunicativos, apenas. Além disso, os gêneros são definidos como um meio para ensinar a ler e a escrever e para isso o aluno deve posicionar-se como ouvinte, leitor e escritor. Ao final, populariza-se a ideia (Exemplo 47)

Exemplo 47

de que quando **os gêneros são ensinados como instrumentos** para a compreensão da língua, **não importa quantos ou quais você trabalha**, desde que o objetivo seja usá-los como um jeito de formar alunos que aprendam a ler e a escrever de verdade (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 224, p. 55).

Assim a reportagem “Gêneros como usá-los” poderia ser substituída por “Textos como usá-los”, pois as ideias apresentadas retomam os mesmos princípios já expostos nos anos de 2006 e 2008. Dessa maneira, as publicações parecem não progredirem no sentido de popularizar avanços teóricos na área de Letras. Apesar de teóricos como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz serem referenciados nos textos, a teoria desenvolvida pelos pesquisadores não é popularizada, são apenas fornecidos para o leitor tópicos, ou melhor, relances dessa teoria, o que acaba por reproduzir um enfoque reducionista da Escola Suíça.

A ideia fragmentada, que é divulgada para o professor, dificulta que ele repense sua prática crítica e sistematicamente, pois a ideia que circula é de que existem fórmulas para o sucesso do ensino de produção de textos. Essas fórmulas são divulgadas na forma de projetos didáticos de escolas sobre o “ensino de gêneros”, sem que haja uma reflexão sobre o fazer pedagógico nem sobre o contexto em que foi desenvolvido o projeto.

Nessa perspectiva de valorizar alguns aspectos, considerados pela revista como essenciais à produção escrita, observa-se a topicalização do processo de revisão textual como fator preponderante nas sugestões de atividades. A grande

mudança em relação aos anos de 2006 e 2008 é a dimensão do processo de revisão, antes bastante centrado nos aspectos gramaticais, como ortografia e pontuação, e, agora, incorporando a ênfase nos propósitos comunicativos do gênero, como no Exemplo 48:

Exemplo 48

Foi-se o tempo em que corrigir na escola significava apenas um caça a erros ortográficos e de pontuação nos textos dos alunos feita pelo professor. Ainda bem! Hoje, sabe-se da importância de desenvolver comportamentos escritores e processo de revisão se inclui aí. Por isso ele **também deve ser direcionado para os pontos que colaboram com os aspectos discursivos, como a clareza e a coerência** na hora de contar uma história, e ser feito sempre com a participação das crianças. (NOVA ESCOLA, Ed. 226, 2009, p. 90)

Entretanto, na reportagem subsequente, *De olho na tela*, retoma-se a revisão centrada nos aspectos formais do texto, já que é popularizado que o computador é o melhor instrumento para aperfeiçoar um texto sem perder tempo. Como atividade, é proposto que o professor peça para os alunos reescreverem um conto escrito por outra turma. Novamente são esquecidos os fundamentos de que a produção tem função social e não é meramente uma técnica, já que os aspectos que são sugeridos como tópicos de revisão não vão além da forma: paragrafação correta, falha de pontuação e termos repetidos .

As últimas reportagens focam sugestões de atividade para serem desenvolvidas em sala da aula com alguns gêneros específicos. O gênero resumo foi objeto de ensino em dois momentos na revista. A reportagem didática intitulada “Raio X na notícia” instigou, primeiro, pelo chamamento do leitor, depois, pelo conteúdo, pois pensei que encontraria o resumo como foco de estudo. Entretanto, já no início percebe-se que não é esse o objetivo, conforme o Exemplo 49.

Exemplo 49

Os textos informativos têm a função de abordar algum fato, transmitir dados, atualizar conceitos e ensinar sobre um tema. Isso é o que acontece em reportagens de revistas, verbetes de enciclopédias, notícias de jornais, artigos de divulgação científica e livros didáticos. A maioria dos leitores, ao ter um texto informativo em mãos, quer saber o que está sendo dito e aprender algo com a leitura. [...] **no caso dos gêneros informativos**, não resta dúvida: a ênfase é o conteúdo sobre o que se escreve. (NOVA ESCOLA, Ed. 225, 2009, p. 82).

Somente bem mais tarde, o leitor é informado de que o objetivo do texto é apresentar estratégias para a leitura de textos informativos, e o resumo é uma

dessas estratégias. Apesar de nas edições anteriores serem divulgados os conhecimentos que alertavam para um novo momento no ensino de escrita, parece que estes fatores são desconsiderados, dando a impressão ao leitor mais atento de que os conhecimentos teóricos e metodológicos divulgados não são tão inovadores como prometem os títulos e subtítulos das reportagens. Isso pode ser comprovado quando, ao final da reportagem, propõe-se a produção de um artigo de opinião, sem que este seja ensinado ou explorado anteriormente, de acordo com o Exemplo 50:

Exemplo 50

Oriente os alunos a produzir um artigo com o tema “40 anos da chegada do homem à Lua”, utilizando as informações retiradas dos três textos lidos. As informações devem ser organizadas e inseridas em um novo texto, coerente e coeso. Quando trechos forem inteiramente copiados, devem aparecer entre aspas e com a indicação da fonte utilizada. (NOVA ESCOLA, Ed. 225, p. 86).

Portanto, o conhecimento teórico e metodológico popularizado para o professor-leitor apresenta algumas rupturas com os modelos mais prescritivos e normativos, avançando no sentido em que foca nos aspectos enunciativos do texto. Ou seja, desde as primeiras reportagens, há uma preocupação em veicular uma proposta de ensino de produção textual pautada na função social que esta deve assumir no contexto escolar. Entretanto, percebemos que, ao mesmo tempo, em que foca na função social, apresenta um constante retorno às atividades tradicionais de produção textual. Em razão disso, os conhecimentos aparecem bastante hibridizados, sendo difícil identificar uma perspectiva de ensino de produção textual unívoca.

Com base no que foi analisado e discutido até aqui, apresento uma proposta de descrição dos discursos sobre o ensino de produção textual que circulam na revista nos anos de 2006 a 2010. A proposição desta descrição tem como base a revisão da literatura proposta no Capítulo 2.

3.3.2 Discursos sobre o ensino de produção textual

Partindo da ideia “de que o discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes

instituições, e texto é a realização linguística na qual se manifesta o discurso” (MEURER, 2005, p. 87), procurei identificar e analisar os discursos sobre o ensino de produção textual recorrentes nas reportagens didáticas da *Nova Escola*. Para isso, retomo as perspectivas teóricas para o ensino de produção textual e os discursos sobre a escrita (Ver as subseções 1.1.1 a 1.1.6).

Nessa linha, entendo que cada uma das perspectivas teóricas para o ensino de produção de textos conduz a um discurso sobre ensino de produção textual. Esses discursos sobre o ensino de produção textual denomino de pedagógicos, já que refletem uma concepção de ensino, aprendizagem e avaliação dos textos produzidos em contexto escolar. Nesse entendimento, surgiriam quatro grandes discursos para o ensino de produção textual: discurso pedagógico da norma, discurso pedagógico da redação, o discurso pedagógico da produção de textos e o discurso pedagógico dos gêneros discursivos/textuais.

O discurso pedagógico da norma remonta à noção de língua como sistema abstrato de regras, que devem ser adquiridas pelo sujeito-aprendente. Esse discurso encontra sustentação teórica na visão estruturalista de língua presente até meados do século XX no Brasil. As principais atividades desenvolvidas visam à aprendizagem de regras ortográficas e gramaticais (sintaxe e pontuação). Tal ensino é sustentado na crença de que quem sabe as regras, sabe escrever bem.

O discurso pedagógico da redação concebe a língua como instrumento de comunicação, prevendo assim um emissor que transmite sua mensagem a um receptor que a recebe pacificamente, em muitos casos. Essa prática tem como base a clássica tipologia: a narração, a descrição e a dissertação, cuja aprendizagem deve acontecer por meio do ensino de regras textuais. A avaliação das redações produzidas foca na criatividade e na apreensão das regras ensinadas e posteriormente reproduzidas no texto/produto.

O discurso pedagógico da produção textual concebe a língua como interação, reservando ao texto, em especial à modalidade escrita, o lugar central no ensino e aprendizagem. Essa prática sustenta-se na ideia de que produzir textos é produzir sentidos, ou seja, o enunciador tem *o que dizer, razões para dizer e para quem dizer*. O ensino de produção textual enfatiza a situação comunicativa e as estratégias de dizer empregadas pelo sujeito produtor do texto. A avaliação dos textos produzidos foca mais nos sentidos pretendidos pelo autor do texto.

O discurso pedagógico dos gêneros discursivos/textuais também concebe a língua como interação e atividade verbal, no entanto vislumbra uma relação dialética entre linguagem e contexto. Nesse sentido os gêneros são vistos como formas de agir na sociedade. A apropriação destes pelo aluno significa participar efetivamente das práticas sociais nas quais ele está inserido, produzindo textos adequados ao contexto.

Partindo da ideia de que, a todo discurso pedagógico, subjazem uma prática docente e um sistema de avaliação, sistematizei da seguinte forma:

Quadro 24 : Discursos sobre o ensino de produção textual

Discurso pedagógico	Prática	Avaliação	Lexemas explícitos:
Da norma	Atividades de gramática normativa, atividades de reprodução de modelos textuais.	Uso correto da gramática normativa, precisão na imitação dos modelos apresentados.	Arte do bem falar e do bem escrever, ortografia, pontuação, precisão gramatical.
Da redação	Atividades com tipologia de texto tradicionais, atividades de gramática normativa, regras textuais. Foco na exploração temática.	Apreensão das regras gramaticais e textuais, textos criativos.	Narração, descrição, dissertação, criatividade, originalidade.
Da produção textual	Atividades com diversos gêneros, atividades com foco nas situações de comunicação.	Produção de sentido pelos enunciadores.	Diversidade textual, posição dos interlocutores, esquema interlocutivo, produção de sentido.
Dos gêneros	Atividades com diferentes gêneros discursivos/textuais, relação entre texto, contexto e produção de sentido, sistematização de atividades que focalizam as escolhas linguísticas e o contexto de produção.	Escolha adequada das estratégias textuais e discursivas do gênero produzido.	Gêneros textuais/discursivos, escolhas léxico-gramaticais, contexto, ação social

Nessa sistematização não percebi uma ruptura entre os discursos pedagógicos de produção textual e de gêneros, mas sim uma continuidade, já que o discurso pedagógico de gênero avança no sentido de tentar sistematizar práticas já anunciadas no discurso anterior. Tal fato pode ser sinalizado nas diferentes formas metodológicas de abordar o ensino com base em gêneros. Tomando por base esses discursos, apresento uma proposta de descrição dos discursos sobre o ensino de produção textual que circulam na revista nos anos de 2006 e 2010.

Quadro 25: Expoentes linguísticos dos discursos pedagógicos na revista *Nova Escola*

Discurso pedagógico	Da norma	Da redação	Da produção textual
Crença sobre a escrita	A produção textual consiste na aplicação das regras gramaticais e ortográficas.	A produção textual consiste nos processos de composição, cujo resultado é uma produção com conteúdo e estilo criativos.	A produção textual é uma forma de comunicação guiada por propósitos comunicativos específicos.
Crença sobre aprendizagem	A aprendizagem requer o ensino da gramática normativa - dos padrões sintáticos e das regras ortográficas.	A aprendizagem ocorre durante o processo de planejamento, revisão e edição de diferentes textos.	Aprendizagem requer o entendimento das características estruturais e comunicativas dos gêneros com os quais podemos agir na sociedade.
Propostas de atividade para o ensino de escrita	Não há uma proposta específica para produção de texto.	Produção de textos a partir de modelos, especialmente de contos.	Produção de diferentes gêneros como: resumo, cordel, artigo de opinião, editorial...
Critérios para avaliação da produção	Uso correto das regras gramaticais.	Textos com conteúdos e estilos criativos.	Adequação à situação sociocomunicativa
Lexemas explícitos dos discursos	Arte do bem falar e do bem escrever, ortografia, pontuação, precisão gramatical.	Diversidade de textos, tipo narrativo, descritivo, dissertativo, imitação de modelos textuais baseados em escritores consagrados, foco no processo (planejamento, revisão e edição).	Diversidade de gêneros, contexto, adequação e eficácia comunicativa.
Exemplos do corpus	<p>“Problemas mais comuns e as propostas para resolvê-los: Cançada – Problema: troca de letras que representam o mesmo som. Proposta: revisão com destaque para as palavras grafadas erradamente. Mostre tabela com as principais regras gramaticais de letras que representam o mesmo fonema e faça as correções.” (NOVA ESCOLA, Ed.220, 2009, p.52).</p>	<p>“É hora de escrever. Convide a turma compor textos individuais que poderiam fazer parte do livro de Marcelo Coelho. Recomende que, para isso, além de respeitar o gênero adotado pelo autor (relatos da infância), a composição precisa manter as marcas de estilo dele e o clima geral do livro. Por fim, esclareça que, embora seja preciso se apropriar das marcas de que o escritor lança mão, os alunos são autores das histórias e por isso têm liberdade para criar e conduzir os fatos. [...] Organize a revisão...” (NOVA ESCOLA, Ed.228, 2009, p. 62).</p>	<p>“Nem toda história que tenha cenas de suspense, monstros e seres fantásticos pode ser considerada literatura de terror. É preciso mostrar as marcas que se apresentam exclusivamente neste gênero, como a ausência de finais felizes.” (NOVA ESCOLA, Ed. 231, 2010, p. 45).</p>

Em síntese, pode-se afirmar que existem três grandes discursos que sustentam o ensino de produção textual escrita na revista: discurso pedagógico da norma, o discurso pedagógico da redação e o discurso pedagógico da produção textual. Cada um desses discursos apresenta uma tendência que se constitui em uma orientação metodológica para a produção de textos, são elas:

- a) Discurso pedagógico da norma: foco no ensino de gramática normativa, a produção textual centrada no processo de revisão da pontuação e da ortografia.
- b) Discurso pedagógico da redação: foco na reprodução de modelos de texto, em especial de textos literários.
- c) Discurso pedagógico da produção textual: foco nos aspectos sociocomunicativos e estruturais dos gêneros.

Assim como os discursos propostos por Ivanic (2004), os discursos da revista *Nova Escola* aparecem hibridizados, em especial os de redação e de produção textual. Acredito que tal sobreposição ocorre principalmente porque não há, aparentemente, uma proposta de divulgação de um ensino de produção de textos com base em gênero. São apresentadas sugestões isoladas, que se constituem em tentativas bastante interessantes; entretanto, não conseguem ir além das primeiras propostas que já previam a leitura, a análise e a produção, sem que haja uma exploração explícita das relações entre texto e contexto. Nesse sentido, embora se pretenda divulgar essa ideia, ainda o ensino de produção textual serve somente para “aprender a ler e a escrever” e não agir socialmente por meio dos gêneros orais e escritos que circulam nas diferentes esferas que compõem a sociedade.

Procurei neste capítulo apresentar de que forma cheguei à análise crítica do discurso sobre o ensino de produção na revista *Nova Escola*. Para isso, primeiramente contextualizei a revista em seu universo de produção e circulação. Logo após, analisei a organização textual-discursiva da revista, identificando a reportagem didática como o gênero responsável pela popularização dos conhecimentos para o professor-leitor. Além disso, analisei a organização retórica do gênero, bem como os marcadores metadiscursivos empregados pelo jornalista com

finalidade de compreender um pouco mais sobre a comunidade discursiva desta revista. Como base nisso, apresentei, neste contexto de análise, a reportagem didática como uma metáfora da escola tradicional já que os dados linguísticos, textuais e discursivos apontam para uma representação de escola tradicional. Além disso, identifiquei e descrevi os discursos sobre o ensino de produção denominados de discursos pedagógicos: da norma, da redação e da produção textual.

Por fim, a revista *Nova Escola* compromete-se com o aperfeiçoamento do professor, popularizando conhecimentos sobre teoria e metodologia. É inegável o papel exercido por esta revista no contexto educacional brasileiro, já que, para muitos professores, ela se configura como um dos principais instrumentos de popularização da ciência. Entretanto, é preciso ler criticamente, visto que muitos desses conhecimentos são transmitidos de forma prescritiva, revelando um discurso paradoxal que apresenta, em muitos momentos, teorias inovadoras por meio de práticas tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, relatei uma análise crítica do gênero discursivo reportagem didática com foco no ensino de produção textual, veiculadas pela revista *Nova Escola*, entre os anos de 2006 e 2010. Entendendo a revista como uma das possibilidades de representação do contexto escolar brasileiro, procurei analisar também em que medida estes discursos encapsulam um discurso mais amplo sobre a educação. Para tanto, estabeleci como objetivos específicos: i) identificar os principais discursos teóricos na literatura corrente sobre o ensino de produção textual; ii) delinear o contexto de produção, circulação e distribuição da revista *Nova Escola*; iii) analisar a configuração textual discursiva do gênero reportagem na revista; iv) identificar e analisar criticamente as estratégias metadiscursivas empregadas pelo jornalista na produção da reportagem; e por fim, v) identificar e analisar criticamente os discursos sobre o ensino de produção textual circulantes nessa publicação.

Primeiramente, revisei as principais perspectivas teóricas para o ensino de produção textual, delimitando os diferentes enfoques que nortearam este ensino no contexto escolar. Como resultado, verifiquei a existência de quatro perspectivas principais que, neste trabalho, são denominadas de perspectiva da norma, perspectiva da redação, perspectiva da produção textual e perspectiva dos gêneros discursivos/textuais. Em relação à perspectiva dos gêneros discursivos/textuais, enfoquei as orientações pedagógicas da Escola Australiana, da Escola Suíça e da Escola Norte-Americana. Além disso, revisei os discursos sobre a escrita recorrentes no contexto escolar e em relatos de pesquisa sobre a escrita.

Cumprida essa etapa, procurei caracterizar a revista em seu contexto de produção e circulação, apresentando-a como revista pedagógica que visa à prescrição do fazer docente. O reforço dessa orientação revelou-se também na organização textual e discursiva, já que estratégias empregadas para captar o leitor como, por exemplo, as chamadas diretas e o recorrente emprego de verbos no imperativo são compatíveis com o objetivo de orientar e prescrever conteúdos e metodologias para o professor. Verifiquei também que a organização dos conteúdos

a serem popularizados obedece a uma sistematização, revelada pelas diferentes seções que compõem a revista. A seção “Sala de aula” foi identificada como a responsável pela popularização dos conhecimentos teóricos e metodológicos referentes às disciplinas escolares.

Com finalidade de compreender o contexto de produção da revista e, em especial, da seção “Sala de aula”, analisei o questionário respondido por um dos jornalistas da revista, constatando a orientação pedagógica assumida pela revista, cuja produção conta com especialistas de diferentes áreas do conhecimento e com jornalistas. Sobre esta seção, comprovei que o propósito é popularizar conhecimentos teóricos e metodológicos sobre as diferentes áreas que compõem o currículo escolar, já que o jornalista afirma que a seção objetiva a recontextualização das pesquisas na área de didáticas específicas, por meio de uma linguagem “mais acessível”. Já em relação ao gênero do discurso que circula nessa seção, observei certa dificuldade para que ele fosse definido pelo jornalista.

Em razão disso, procurei analisar a organização retórica deste gênero com finalidade de compreender a sua função na seção “Sala de aula”. A descrição esquemática do gênero aponta para quatro movimentos que objetivam a: i) Movimento 1, chamar atenção para o conteúdo que será apresentado, salientando e explicitando os aspectos que serão didatizados; ii) Movimento 2, contextualizar o tema que será abordado, detalhando os aspectos teóricos; iii) Movimento 3, didatizar o tema para o leitor e apresentar os passos que devem ser seguidos e/ou descrever uma atividade prática; por último, iv) Movimento 4, reforçar a importância da aplicabilidade do tema e/ou da atividade prática apresentada no cotidiano da sala de aula.

Nessa linha, explorei ainda os marcadores metadiscursivos empregados pelo jornalista na escrita da reportagem didática com a finalidade de verificar em que medida eles projetam interesses, crenças, opiniões e avaliações, seus e da revista, para dentro do texto. Localizei como estratégias interativas (organização das informações): 1) marcadores de transição; 2) marcadores de estrutura; 3) marcadores endofóricos; 4) argumento de autoridade e 5) glosa. A incidência desses operadores interativos revelou que a organização da informação ocorre de forma imperativa visto que: a) a transição das informações acontece prioritariamente por oposição a conhecimentos anteriores, apresentados pelo jornalista como ultrapassados; b) há a existência de sinalizadores que conduzem à leitura de

projetos ou atividades que didatizam o conhecimento popularizado; c) a inclusão de vozes apresenta uma gradação da autoridade intelectual; d) há a presença de um especialista que justifica e/ou explica a voz do professor. As estratégias interacionais utilizadas para expressar o posicionamento do jornalista são: 1) atenuadores; 2) enfatizadores; 3) atitudinais; 4) auto-menção e 5) marcadores de atenção. Assim como os operadores interativos, a recorrência desses operadores pode ser interpretada como posicionamento assimétrico entre jornalista e leitor porque: a) há convicção em relação ao que é dito; b) há o reforço da informação veiculada; c) o jornalista, por vezes, assume a posição de produtor da informação. Portanto, os operadores interativos e interacionais utilizados reforçam o propósito da revista e do gênero discursivo que é a orientação diretiva dos conteúdos e das metodologias divulgados para seus leitores.

Fundamentada nessas constatações, interpretei a posição da revista, representada nas reportagens didáticas analisadas, como uma recontextualização da escola tradicional. Nessa recontextualização, a revista assume o papel da escola, o jornalista o do professor, e o professor o do aluno, que deve por em prática o que aprendeu. Dessa forma, entendo que a reportagem didática neste contexto é uma metáfora da escola tradicional, já que encapsula um discurso maior sobre educação, ensino e aprendizagem, demonstrando o quanto sociedade, escola, revista e gênero discursivo encontram-se dialeticamente construídos neste contexto de análise.

Em relação aos conhecimentos que são popularizados para os professores sobre o ensino de produção textual, há um crescente interesse por esse tópico, considerando o período de análise. Apesar de o tema ser apresentado desde o ano de 2006, constatei uma mudança de perspectiva para o ensino de produção de textos a partir de 2009. Entre 2006 e 2008 o foco recaía sobre o processo de reescrita de contos, com especial observação de aspectos como a pontuação e a ortografia. Entre 2009 e 2010, a ênfase está na produção textual, destacando os aspectos sociocomunicativos do exemplar de gênero a ser didatizado. Apesar dessa nova proposta, as atividades de produção parecem não apresentar uma sistematização para o ensino de produção, com exceção dos projetos e das sequências didáticas que são apresentados ao professor. Assim, o ensino de produção textual é abordado sob diferentes perspectivas que abordam desde a didatização de um exemplar de gênero até os fundamentos teóricos e metodológicos que devem ser seguidos durante a produção. Embora revele uma preocupação em

veicular uma proposta de ensino de produção textual pautada na função social, as atividades baseiam-se, em grande parte, em propostas tradicionais que focam o ensino de regras, sejam elas textuais ou gramaticais.

Com base nas perspectivas teóricas para o ensino de produção de textos, identifiquei três discursos sobre o ensino de produção textual veiculados pela revista, são eles: 1) discurso pedagógico da norma; 2) discurso pedagógico da redação e 3) discurso pedagógico da produção textual. Cada um desses discursos apresenta uma tendência que se constitui em uma orientação metodológica para a produção: 1) foco no ensino da norma, produção textual centrada no processo de revisão dos aspectos gramaticais como ortografia e pontuação; 2) foco na reprodução de modelos de textos, em especial os literários; 3) foco nos aspectos sociocomunicativos dos exemplares de gêneros.

Diante disso, acredito que a implicação central desta pesquisa está no fato de que o desvelamento de discursos naturalizados em nossa sociedade sobre ensino e linguagem pode colaborar com a concepção crítica de formação de professores, que visa a uma educação problematizadora que desafia professores e alunos à ação e à reflexão (FREIRE, 2011, 115-120). Assim, ao analisar os discursos sobre produção textual recorrentes na revista, visualizam-se também muitos dos discursos circulantes no contexto escolar, já que este veículo midiático é acessado por um número considerável de professores. Portanto, envolver-se criticamente com a formação inicial e continuada de professores significa, primeiramente, analisar criticamente os discursos sobre ensino e aprendizagem para que juntos possamos (re)construir os saberes necessários a nossa prática docente. Essa (re)construção é perpassada por uma educação linguística que enfatiza a consciência crítica dos processos ideológicos do discurso, tornando “as pessoas mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas” (FAIRCLOUGH, 2008, p.120).

Por fim, aponto as limitações desta pesquisa em relação ao universo de análise e ao processo de produção e consumo da revista. Percebo que a restrita disponibilidade das edições resultou em um período cronológico relativamente curto, uma vez que analisei apenas as edições publicadas entre os anos de 2006 e 2010. Acredito que poderia ter sido mais profícua uma análise que abarcasse desde o período de publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais até o momento atual. Em relação ao processo de produção, a interação ocorreu somente com um dos

jornalistas, sem que houvesse uma troca de ideias entre a pesquisadora e o jornalista. Seria mais interessante que houvesse uma entrevista, na qual a pesquisadora pudesse interagir com toda a equipe que produz a revista *Nova Escola*. Por último, o contexto de consumo que não foi contemplado na pesquisa, restringindo a pesquisa à visão de como a revista recontextualiza os conhecimentos, mas não discutiu como os professores transformam esses conhecimentos em sua prática pedagógica, ou seja, como usam a revista em seu cotidiano. Em um primeiro momento, iniciamos a análise do contexto de consumo, investigando um grupo de professores, conforme relatado no exame de qualificação, mas, em virtude da exiguidade temporal, privilegiei o contexto de produção e circulação.

Como relatei no início dessas considerações, trata-se de uma análise crítica diante de tantas outras possíveis, marcada pela dimensão ideológica de minha própria prática social. Dessa forma, muitos conceitos, definições e perspectivas teóricas foram (re)formuladas no decorrer deste trabalho para que se chegasse a essa versão. Portanto, não coloco o ponto final, apenas limito-me a dizer que esta análise é representativa do momento histórico, social e teórico desta professora-pesquisadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS-SANTOS, L. M.; LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V. L. L. Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na revista *Nova Escola*. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 11, n.2, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-00200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 de dez 2011.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. 17. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J.M. **Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution**. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, v.22, n.2, 2001, p. 195-212.

ASSIS BRASIL, A. M. **“Tem que escrever?! Para quê?”: representações sociais sobre escrita em comunidade escolar**. 2010. 152f. Dissertação (Mestrado em Letras) –Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa**. 2001. 233f. PUC – SP. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BARTON, Ellen. *Linguistic discourse analysis: how the language in texts works*. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Org.) **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts an textual practices**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 57-82.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Genre an introduction to history, theory, research, and pedagogy**. West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2010.

BAZERMAN, C . **Gênero, agência e escrita**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Org. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2009.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEZERRA, M.A. Ensino de Língua portuguesa e contexto teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.37-46.

BHATIA, V. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London/New York: Continuum, 2004.

BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos**. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

_____. The distinction between news and reportage in the Brazilian journalistic context: a matter of degree. In BAZERMAN, C.; FIGUEIREDO, D.; BONINI, A. (Org.). **Genre in a changing world**. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. p. 196-222.

_____. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística**. Disponível em: <http://hermes.ucs.br/cchc/dele/ucs-produttore/pages/artigos/onini.htm>. Acesso em 29 jul 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 18 mar 2010.

_____, **Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em 20 mai 2010.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.139-161.

_____. **O ensino de “gêneros” em três tradições:** implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_ClecioBunzen.pdf>. Acesso 15 fev 2010.

_____. **O livro didático de língua portuguesa:** um gênero do discurso. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D (Org.) **Gêneros:** teorias, métodos, debates. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.130-149.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. Apresentação. In: _____ **Educação em revista:** a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editoras, 2002. p. 5-10.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity:** rethinking Critical Discourse Analysis. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

CIAPUSCIO, G.E. Formulation and reformulation procedures in verbal interactions between experts and (semi)laypersons. **Social studies of science**, London, v. 5, n. 2, p. 207-233, 2003.

CLARE, N. A. V. **50 anos de ensino de Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vincnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em 20 ago 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: how a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In: _____. (Org.) **The powers of literacy:** a genre approach to teaching writing. London: Taylor and Francis, 1993.

CUNHA, M. A. F; SOUZA, M.M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

_____. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2008.

_____. **Analysing discourse textual analysis for social research**. London: New York: Routledge, 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FIGUEIREDO, D.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de Mestrado sobre a escrita. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v.6. n.03, set/dez 2006. Disponível em: <[http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/6%20art%204%20\(figueiredo\).pdf](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/6%20art%204%20(figueiredo).pdf)>. Acesso em 20 Jun. 2010.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, JW.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997a. v.1.

_____. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERHARDT, L. **A didatização do discurso da ciência na mídia eletrônica**. 2011. 167f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GUEDES, P. C. **Da redação escolar ao texto um manual de redação**. 3 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

_____. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.; (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.108-129.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. Harlow: Pearson Education Limited, 2000.

_____. **Metadiscourse: exploring interaction in writing**. London: Continuum, 2005.

HYON, S. **Genre in three traditions: Implications for ESL**. TESOL. Quarterly, v.30, n.4, p. 693-722, 1996.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997

IVANIC, R. **The discourses of writing and learning to write**. Language and education, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

JOHNS, A. **Genre in the classroom: multiple perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. Introdução. In: _____.(Org). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas, RS: Educat, 2006, p.7-9.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LOVATO, C. S. dos. **Análise de gênero**: investigação da organização retórica de notícias de popularização da ciência na revista *Ciência Hoje Online*. 2010. 102f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH. D.; (Org.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p.237-259.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. In:_____(Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 43-70.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da linguística no ensino de línguas**. Disponível em: [www http: relin.letras.ufmg.br/shlee/Marcuschi_2000.pdf](http://www.relin.letras.ufmg.br/shlee/Marcuschi_2000.pdf). Acesso em 20 jun 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUZZO, P. **Ciência em debate?**: uma análise das vozes em notícias de popularização da ciência. 2011. 173f.Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

MARTINS, M. S. C. **Avanços e retrocessos nas propostas para o ensino da língua portuguesa**: a didatização dos gêneros do discurso. Disponível em: < <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?p=1186> > Acesso em 10 nov 2011.

MEURER, J.L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Editora Insular, 2000, p. 149-166.

_____.Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH. D.; (Org.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.81-106.

_____. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKI, A., M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v.70, n. 2, p. 151-67, 1984.

_____. Rhetorical community: the cultural basis of genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 67-68

MIRA, M. C. **O leitor e a banca de revistas: a segmentação da cultura no século XX**. São Paulo: Editora Olho d'água, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista D.E.L.T.A**, São Paulo, v.10, n.2, p.329-338, 1994.

MOTTA-ROTH, D. A dinâmica de produção de conhecimento: teorias e dados, pesquisador e pesquisados. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.3, n.1, p. 165-194, 1993.

_____. **Rhetorical features and disciplinary cultures: A genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics**. 1995. 311f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais**. Bauru, São Paulo: EDUSP, 2002. p. 77-109.

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 9, n. 3. set/dez 2006. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/07.htm>. Acesso em 14 jun 2010.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a, p.133-150.

_____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e pesquisa de linguagem. **Revista D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 24, n.2, 2008b. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000200007&script=sci_arttext
Acesso em 20 mai 2010.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. dos S. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre Português e Inglês. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 9, n. 2, p. 233-271, 2009.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e recepção do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.) **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 11-32.

OLIVEIRA, F. M. **Análise de gênero da seção de metodologia em artigos acadêmicos eletrônicos de linguística aplicada**. 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

RAMOS, M. E. T. **O ensino de história na revista *Nova Escola* (1986 – 2002): cultura midiática, currículo e ação docente**. 2009. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para a produção do texto. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (Org.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 89-101.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RICARDO FILHO, G. S. **A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista *Veja* (1995-2001)**. São Paulo: UNESP, 2005.

RODRIGUES, F. S. **Análise crítica de gênero de relatos de pesquisa sobre escrita**. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras) –Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

ROJO, R. **Letramento e diversidade textual**. In: Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 22 jun 2011.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.; (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

_____. Gêneros de discurso/ texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.73-108.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-18.

SANTAELA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, D. A. B. M. **A mídia a serviço da educação: a revista *Nova escola***. 2009. 116f. Dissertação (Mestrado em Comunicação).- Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Marília, Marília.

SILVA, J.; FEITOSA, L. S. Revista *Nova Escola*: legitimação de políticas educacionais e representação docente. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 31, p. 183-198. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art14_31.pdf> Acesso em 20 ago 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SWALES, J. M. **Genre analysis: english in academic and research settings.** New York/Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Other floors, other voices: a textography of a small university building.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

THOMPSON, J.B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

_____. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Tradução do Grupo de Estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC RS. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.

UNESCO. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, 2009. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em 20mai 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE “A” – QUADROS DE SISTEMATIZAÇÃO DAS REPORTAGENS

Ano 2006

Edição 198

Título	A arte de escrever bem
Subtítulo	Ao ser apresentada aos cordéis , turma de 8ª série toma gosto pela leitura e aprende que a linguagem falada é rica, mas que a escrita deve seguir a norma culta.
Proposta de produção	Cordel coletivo e publicação de livreto para a comunidade.
Metodologia	Análise de cordéis, características do gênero (rimas, métricas), transcrição de gênero cordel (oral) para a escrita.
Avaliação	Avanços na adequação do vocabulário, na concordância , na paragrafação e na ortografia .
Exemplo do corpus	“Durante os três meses em que estudaram essa arte, os 45 alunos de 8ª série aprenderam que a língua falada é diferente da língua escrita e que a variação da fala, tão comum no país, precisa ser respeitada. Na hora de escrever é necessário seguir a norma-padrão.” (NOVA ESCOLA, 2006, Ed. 198, p.42-45).

Ano de 2008

Edição 212

Título	Contos 2.0
Subtítulo	Ao apresentar diferentes versões dos contos de fadas , professora leva alunos do 5º ano a compor um livro com as próprias adaptações.
Proposta de produção	Contos
Metodologia	Sistematização dos aspectos comuns ao gênero, produção textual, revisão (características do gênero, pontuação, pronome, adjetivos).
Avaliação	Adequação dos escritos aos leitores
I do corpus	“Os elementos clássicos dos contos de fadas eram anotados numa lista, permanentemente pendurada no mural da sala para os alunos consultarem. A essa altura já era possível avançar mais um pouco. A opção de Renata foi escrever um texto coletivo: nesse processo, ela assumiu o papel de escriba, escrevendo o texto que a turma narrava. Chamava atenção para a gramática e a ortografia, levantando dúvidas e instigando as crianças a pensar em soluções. (NOVA ESCOLA, 2008, Ed. 212, p.54-57).

Ano de 2009

Edição 219

Título	Escrever de verdade
Subtítulo	Para produzir textos de qualidade , seus alunos têm de saber o querem dizer, para quem escrevem e qual é o gênero que melhor exprime essas idéias. A chave é ler muito e revisar continuamente.
Proposta de produção	Textos opinativos – editorial
Metodologia	Construção das condições didáticas, revisão e criação de um percurso de autoria .
Avaliação	Revisão além da ortografia com foco nos propósitos do texto
Exemplo do corpus	“O primeiro passo é conhecer os diversos gêneros. Mas é preciso atenção: isso não significa que os recursos discursivos textuais e linguísticos dos contos de fadas e da

	reportagem, por exemplo, sejam conteúdos a apresentar aos alunos sem que eles os tenham identificado pela leitura, como ressalta Delia Lerner no livro <i>Ler e Escrever na Escola.</i> (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 219, p.39-45).
--	--

Edição 220

Título	O que cada um sabe
Subtítulo	Analisar detalhadamente a forma como os alunos escrevem é a primeira providência para determinar os pontos que devem ser ensinados
Proposta de produção	Fábula
Metodologia	Leitura oral do gênero, reprodução escrita do gênero, diagnóstico dos problemas
Avaliação	Padrões de escrita e características do gênero
Exemplo do corpus	“Em outras palavras, entender as principais dificuldades da turma é fundamental para saber o que é importante ensinar. Antes de começar a atividade, é preciso montar uma lista com os itens que serão analisados. Não podem faltar aspectos relacionados aos padrões de escrita e às características do texto. Do 3º ao 5º ano, o foco deve recair sobre a ortografia e a pontuação e é essencial verificar se a turma conhece e respeita os traços do gênero escolhido.” (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 220, p.52-54).

Edição 221

Título	Ler para escrever
Subtítulo	Bons leitores são bons escritores? Nem sempre. Para enfrentar o desafio da escrita , é preciso investigar as soluções de autores reconhecidos .
Proposta de produção	Redigir textos específicos Gêneros literários
Metodologia	Leitura de bons autores textos para posteriormente produzir bons textos .
Avaliação	Entendimento da linguagem com geradora de sentidos
Exemplo do corpus	“A ideia do trabalho é analisar os efeitos e o impacto que cada obra causa em quem as lê. Sensações, claro, são subjetivas, variando de pessoa para pessoa. Mas, quando lê diversos textos bons, com expressões e características recorrentes, a turma consegue, pouco a pouco, entender que é a linguagem que gera os tais efeitos que tanto nos comovem ou divertem. Nesse sentido, o conto, um dos tipos de texto mais usuais nas classes de 3º a 5º ano, oferecem excelentes recursos para enriquecer produções de gêneros literários.” (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 221, p.54-56).

Edição 222

Título	O que e para que(m)
Subtítulo	Propostas de escrita devem ter intenção comunicativa, gênero e destinatário claros . Projetos didáticos ajudam a conjugar esses fatores.
Proposta de produção	A partir da modalidade de projeto didático e sequência didática
Metodologia	Identificação de gêneros específicos (fábula, conto, receita, reportagem)
Avaliação	Texto produzido com propósitos claros
Exemplo do corpus	“O argumento é simples: uma boa proposta de texto precisa ter propósitos comunicativos claros. Trata-se, segundo os estudiosos, de garantir as chamadas condições didáticas da escrita: o que escrever, para que escrever, e finalmente, para quem escrever. Somente respondendo a essas perguntas é possível determinar como escrever (aqui entram os gêneros específicos: conto, fábula, receita, reportagem etc.)” (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 222, p.78-80).

Edição 223

Título	Além da reescrita
---------------	-------------------

Subtítulo	A tarefa é mais que pôr no papel uma história conhecida. Modificar o narrador da trama encaminha a garotada para a autoria de verdade
Proposta de produção	Reescrita de um conto tradicional
Metodologia	Leitura e análise do gênero, rescrita, revisão
Avaliação	Foco e modalização, ortografia, pontuação
Exemplo do corpus	“É bem provável que você já saiba disso e utilize a estratégia com a garotada. Uma novidade, porém, é que existe um tipo específico que leva os alunos a colocar em jogo uma enorme quantidade de conhecimentos e avançar ainda mais. São os relatos com mudança de narrador. Em histórias infantis seria algo como a bruxa malvada de A Bela Adormecida, uma das irmãs de Cinderela ou um solitário anão de Branca de Neve contar tudo no lugar do narrador onisciente – aquela voz externa ao desenrolar dos fatos e que sabe o que se passa na cabeça dos personagens, com livre acesso a sentimentos e pensamentos.” (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 223, p.76-78).

Edição 224

Título	Gêneros como usar
Subtítulo	Eles invadiram a escola – e isso é bom. Mas é preciso parar de ficar só ensinando suas características para passar a utilizá-los no dia a dia de todas as turmas com o objetivo de formar leitores e escritores de verdade.
Proposta de produção	
Metodologia	Conhecimento do tipo de texto e do suporte , apresentação dos textos em seu suporte real, projeto didático para trabalhar a escrita, sequências didáticas para trabalhar a leitura de diferentes exemplares de um mesmo gênero.
Avaliação	
Exemplo do corpus	“Todo dia, você acorda de manhã e pega o jornal para saber das últimas novidades enquanto toma café. Em seguida, vai até a caixa de correio e descobre que recebeu folhetos de propaganda e (surpresa!) uma carta de um amigo que está morando em outro país. Depois, vai até a escola e separa livros para planejar uma atividade com seus alunos. No fim do dia, de volta a casa, pega uma coletânea de poemas na estante e lê alguns antes de dormir. Não é de hoje que nossa relação com os textos escritos é assim: eles têm formato próprio, suporte específico, possíveis propósitos de leitura – em outras palavras têm o que os especialistas chamam de “características sociocomunicativas”, definidas pelo conteúdo, a função, o estilo e a composição do material a ser lido. É essa soma de características que define os diferentes gêneros. (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 224, p.48-56).

Edição 225

Título	Raio X na notícia
Subtítulo	Saber ler para estudar e dominar procedimentos como sublinhar e resumir é o caminho para a autoria de textos informativos
Proposta de produção	Produção de artigo de opinião : “Para elaborar esse artigo, use as informações dos três textos que você leu, organizando-as de forma a despertar o interesse do leitor”.
Metodologia	Leitura de textos informativos, sistematização das características de cada um dos diferentes gêneros informativos (formato, gênero e conteúdo), produção
Avaliação	Foram focados os seguintes aspectos: título, cópia, fuga do tema, citação .
Exemplo do corpus	“Há diversos procedimentos de leitura para organizar informações e facilitar o entendimento: sublinhar os trechos essenciais para apresentar as idéias, resumir o texto mostrando o que é mais importante e fazer registros em tópicos. Quando o estudante cumpre essas etapas de estudo, as informações fundamentais são destacadas, o que facilita sua retomada para o momento da escrita.” (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 225, p.82-84).

Edição 226

Título	Hora de aperfeiçoar
---------------	---------------------

Subtítulo	Textos de qualidade precisam passar por revisões . Pontuação e coerência estão entre os pontos a serem abordados durante a produção.
Proposta de produção	
Metodologia	Correção dos textos: além da ortografia e pontuação Exemplos para serem observados: palavras repetidas, termos incoerentes, mudanças na posição do narrador, poder da argumentação.
Avaliação	Tomada de consciência sobre o que precisa ser alterado em seus textos e nos textos de terceiros .
Exemplo do corpus	“Para que todos os procedimentos que visam o aprimoramento do texto possam ser feitos pelo estudante com competência e autonomia, é preciso trabalhar em grupo, em duplas e individualmente. No processo coletivo, a turma deve se debruçar sobre um texto produzido por um dos alunos e apontar o que precisa ser repensado, como palavras repetidas, termos incoerentes e mudanças na posição do narrador.” (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 226, p.90-92).

Edição 227

Título	De olho na tela
Subtítulo	Na hora de revisar , o computador é o melhor instrumento para explorar várias maneiras de aperfeiçoar um texto sem perder tempo
Proposta de produção	
Metodologia	Trabalho com questões relacionadas ao formato da produção de acordo com o gênero ; proposição de revisão de um conto escrito por outra turma, observando paragrafação correta, pontuação, termos repetidos .
Avaliação	
Exemplo do corpus	“Em vez do lápis, da borracha e das canetas coloridas, o mouse e o teclado. Essa é uma troca bastante vantajosa quando o objetivo é explorar vários aspectos da revisão. Para isso, basta um computador simples, que tenha um programa de editor de texto, como o Word.” (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 227, p. 70-72).

Edição 228

Título	Lição de mestre
Subtítulo	Ao conhecer as características de estilo de autores profissionais , os alunos aprendem diferentes maneiras de estruturar um texto e abordar um tema
Proposta de produção	
Metodologia	Contato com várias obras de determinados autores , conhecimento de suas marcas estilísticas, produção textual com base nesses modelos : - Escolher o autor, observar o jeito de finalizar uma história, emprego do discurso direto...
Avaliação	
Exemplo do corpus	“O primeiro passo é escolher as obras de um autor a serem dissecadas de acordo com as necessidades de aprendizagem da turma. Não se trata, então, de eleger textos ditos fáceis ou difíceis, assinados por nomes consagrados ou vanguardistas. Por exemplo, focar o jeito de finalizar as histórias pode ser interessante quando os alunos sempre mostram que os personagens vivem felizes para sempre.” (NOVA ESCOLA, 2009, Ed. 228, p.61-63).

Ano de 2010

Edição 230

Título	Autor em formação
Subtítulo	Ensinar planejamento, revisão e edição é fundamental para garantir o

	desenvolvimento de bons escritores .
Proposta de produção	
Metodologia	Busca por bons modelos que sirvam de referência para posteriormente revisar seu texto , verificando se está confuso, redundante ou incompleto. Etapas do processo: planejamento, textualização, revisão e edição .
Avaliação	Boa escrita e criatividade
Exemplo do corpus	“Por isso, quando se fala em produção de textos, demanda-se um trabalho e a longo prazo a fim de que os alunos saibam buscar materiais que sirvam de modelo e sejam capazes de olhar para o que escreveram e verificar se está confuso, redundante ou incompleto. E mais: eles precisam revisar e reescrever o material até que ele fique bom o suficiente para ser apreciado e compreendido pelos leitores.” (NOVA ESCOLA, 2010, Ed. 1230, p.66-68).

Edição 231

Título	Sem medo de escrever
Subtítulo	Histórias de terror entram em sala de aula e dão aos alunos a possibilidade de trabalhar com esse gênero , cheio de mistério e suspense.
Proposta de produção	Contos de terror
Metodologia	Garantia de uma legião de fãs, identificação das marcas que o definem , leitura de textos de referência , produção escrita.
Avaliação	Adequação às características do contos
Exemplo do corpus	“Nem toda história que tenha cenas de suspense, monstros e seres fantásticos, pode ser considerada literatura de terror. É preciso mostrar as marcas que se apresentam exclusivamente nesse gênero, como a ausência de desfechos felizes.” (NOVA ESCOLA, 2010, Ed. 231).

Edição 232

Título	Sumo do resumo
Subtítulo	Por que os alunos têm tanta dificuldade para fazer boas sínteses ? Estudo revela que o problema pode estar na forma como se ensina o gênero
Proposta de produção	Resumo
Metodologia	Compreensão do global a ser resumido, produção do resumo, reflexão sobre o texto-fonte .
Avaliação	“O essencial é notar se o aluno compreendeu e não fez somente justaposição de trechos .”
Exemplo do corpus	“Os resultados da investigação lançam luz sobre as maneiras mais eficazes de tratar o gênero. Começamos por um aspecto que parece óbvio, mas é essencial: para resumir bem, o aluno deve entender o que está resumindo. Em seguida, já munido de uma compreensão global do que está escrito, ele parte para a produção.” (NOVA ESCOLA, 2010, Ed. 232, p.82-84).

APÊNDICE “B” - QUESTIONÁRIO

Prezado Professor,

Estamos realizando uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, sobre o uso de textos e a presença da revista *Nova Escola* no contexto da Educação Básica.

Formação do professor _____
Área de atuação: _____

1. Você utiliza textos em suas aulas?

sim não

2. Com que frequência?

raramente em todas as aulas
 na maioria das aulas nunca utilizo

3. Em que situações você faz uso de textos?

como material para leitura, interpretação e produção
 como suporte para o planejamento, revisão e reescritura de textos
 como instrumento e objeto de ensino
 outra situação*

4. Você faz uso dos gêneros textuais/discursivos em suas aulas?

sim não

5. Quais os gêneros textuais/discursivos que são recorrentes em suas aulas?

6. Você conhece a revista *Nova Escola*?

sim não

7. Em que ambiente você tem contato com a revista?

biblioteca da escola supervisão escolar
 em casa outros ambientes

* Explícite a situação, por gentileza.

8. Com que frequência você costuma ler esta revista?

raramente leio

algumas vezes

sempre leio

nunca leio

9. Em suas aulas, você utiliza as sugestões fornecidas pela revista?

sim

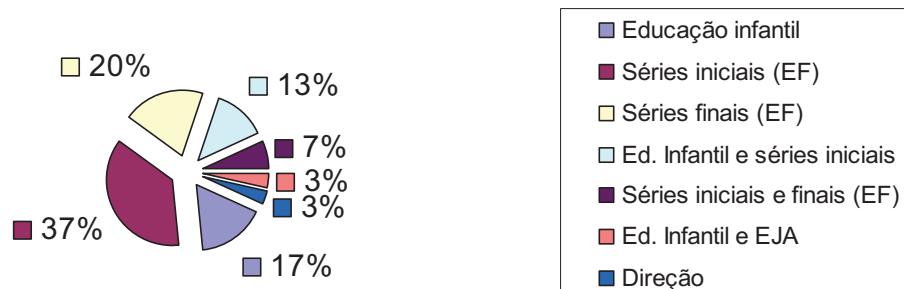
não

10. Existe alguma edição que você considerou relevante para o seu trabalho em sala de aula, nos últimos três anos?

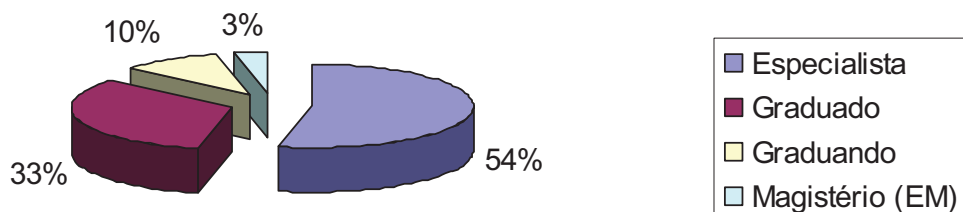
Agradecemos a sua contribuição.

APÊNDICE “C” – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

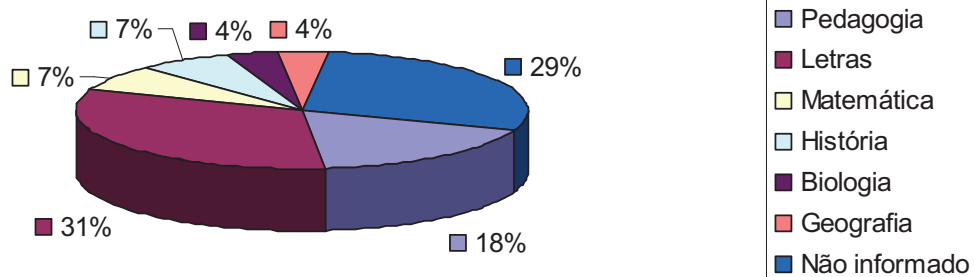
Área de atuação dos professores entrevistados



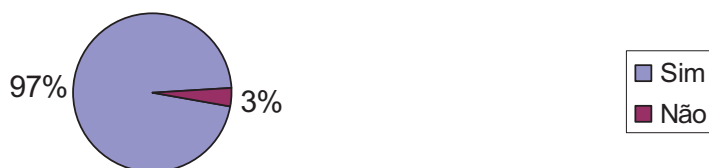
Formação dos professores



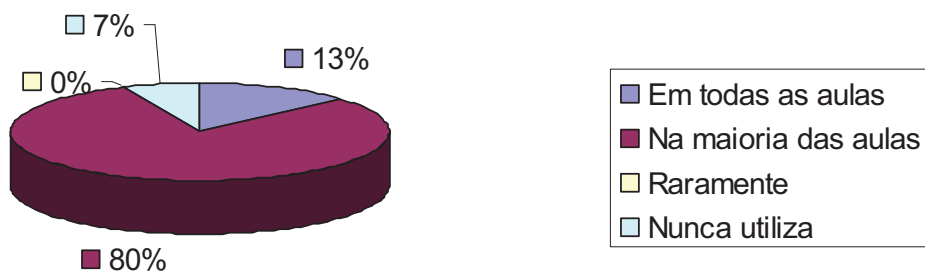
Área de formação (graduação) dos professores entrevistados



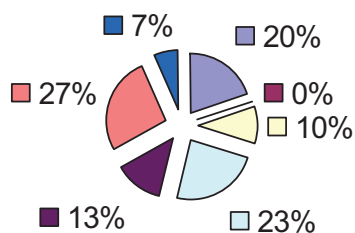
1. Você utiliza textos em sala de aula?



2. Com que frequência?

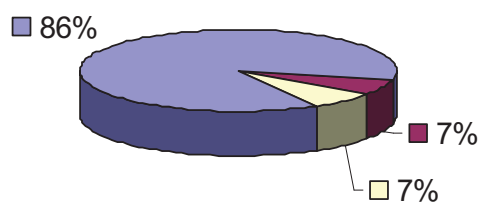


3. Em que situações você faz uso de textos?



- a) Como material para leitura, interpretação e produção
- b) Como suporte para planejamento, revisão e reescrita de textos
- c) Como instrumento e objeto de ensino
- Opção "a" e "c"
- Opção "a" e "b"
- Todas opções
- Não respondeu

4. Você faz uso dos gêneros textuais/discursivos em suas aulas?



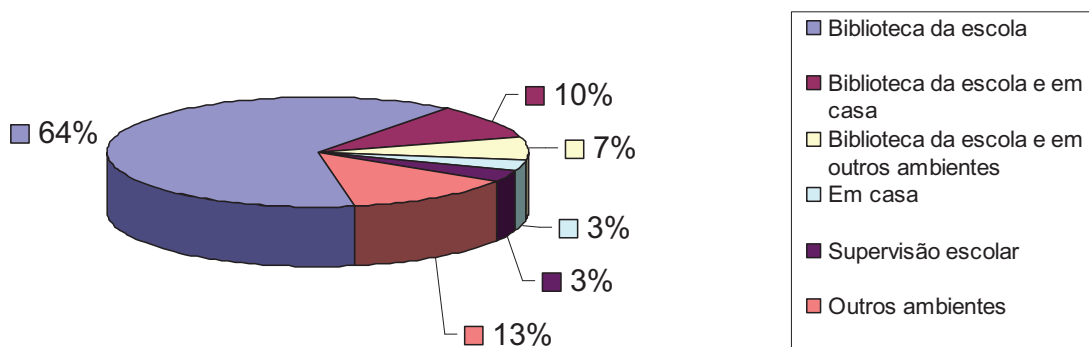
- Sim
- Não
- Não respondeu

Tabela: Gêneros discursivos recorrentes nas aulas

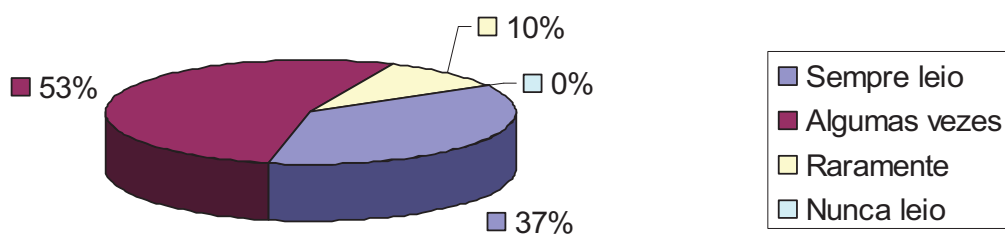
Gêneros discursivos	Frequência	%
Propaganda	6	6,6
Fábula	11	12,2
Conto	6	6,6
Música	4	4,4
História em quadrinhos	7	7,7
Poema	11	12,2
Notícia	8	8,8
Adivinha	1	1,1
Lenda	3	3,3
Aviso e bilhete	2	2,2
Artigo de opinião	2	2,2
Crônica	5	5,5
Receita	6	6,6
Parlenda	5	5,5

Bula	1	1,1
Carta	2	2,2
Ofício	1	1,1
Ata	1	1,1
Charge	3	3,3
Entrevista	1	1,1
Narração, descrição e dissertação	4	4,4
Total	90	99,2

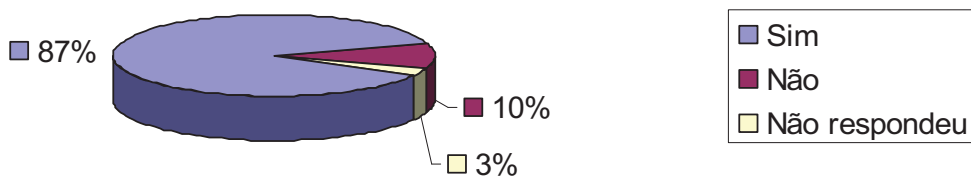
7. Em que ambiente você tem contato com a revista Nova escola?



8. Com que frequência você costuma ler esta revista?



9. Em suas aulas, você utiliza as sugestões fornecidas pela revista?



APÊNDICE “D” – RESPOSTA QUESTIONÁRIO DO JORNALISTA

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Questionário para os jornalistas da revista *Nova Escola*

O Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (Labler) da Universidade Federal de Santa Maria desenvolve atualmente pesquisa sobre popularização da ciência. Gostaríamos de contar com a sua colaboração sobre o processo de produção da reportagem em sua revista.

1. Como são definidas as pautas da revista?

Uma vez por mês toda a equipe da revista se reúne por uma tarde inteira para discutir temas para nossas reportagens. A ideia é que cada um defenda as que acha importante. Em geral, chegamos a esses temas por meio de conversas com nossas fontes, durante a apuração de outras reportagens, do nosso contato com as escolas que são citadas na revista e com as quais o atendimento ao leitor entra em contato, da participação em congressos e simpósios e, claro, da percepção da nossa equipe pedagógica sobre o que é preciso abordar naquele momento. Temos um grande cuidado para equilibrar as disciplinas e os segmentos abordados em cada número. Em toda edição é desejável que a revista contemple: uma reportagem de Educação Infantil, uma de língua portuguesa, uma de matemática, uma de história ou geografia, uma de educação física ou língua estrangeira,

uma de arte ou de ciências. Dentro das disciplinas, procuramos variar conteúdos para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e para o segundo segmento (6º ao 9º ano). Tentamos também variar os temas e sempre que possível retomar aqueles conteúdos considerados mais importantes (por exemplo, alfabetização. A ideia é que esse tipo de pauta sempre retorne a revista, com abordagens e focos diferentes). Grosso modo, o que fazemos é encaixar as ideias da equipe dentro dessa variedade de conteúdos e segmentos, considerando a importância de abordar aquele assunto naquela época do ano (por exemplo: uma reportagem sobre diagnóstico inicial faz mais sentido no começo do ano do que no fim). Como trabalhamos com jornalismo, estamos abertos aos acontecimentos não previstos, mas que de alguma forma impactam a Educação. Reportagens como a que trata do massacre em Realengo, do acidente na usina de Fukushima e do terremoto no Haiti.

2. Que critérios definem os temas abordados na revista?

Importância do tema para a Educação brasileira naquele momento, critérios de variedade de conteúdos, disciplinas e segmentos, intervalo de tempo que não abordamos o assunto (evitamos falar mais de uma vez sobre um conteúdo ao longo do ano para evitar a sensação de déjà vu), ineditismo (projetos e trabalhos inovadores) e novidades didáticas (o que as pesquisas na área têm apontado como eficiente no processo de ensino e aprendizagem). Outra fonte de dados importante é a leitura e análise de 3000 trabalhos enviados por professores para o Prêmio Victor Civita Educador Nota 10. Eles trazem um panorama da Educação brasileira e daquilo que os professores consideram o melhor em suas práticas, mas que infelizmente, muitas vezes, apresentam problemas didáticos que se transformam em pautas para a revista.

3. Sobre a seção Sala de aula, quem participa e orienta a construção da reportagem?

A coordenação pedagógica participa efetivamente das orientações dadas aos repórteres responsáveis por cada matéria. Antes de começarmos a apuração, o repórter, o editor, a redatora-chefe e a coordenadora pedagógica nos reunimos para conversar sobre qual a “pegada” devemos dar ao texto e o que é mais importante de ser abordado. A coordenação sugere artigos e livros que ajudem a reportagem e indica ainda possíveis fontes e caminhos para a apuração. Em geral, consultamos ainda um especialista na área, que irá agir como um consultor, não necessariamente sendo citado. Quem nos ajuda muito nessa tarefa são os selecionadores do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, reconhecidos formadores de professores e envolvidos com as práticas de sala de aula. Para definir como serão as fotos ou ilustrações, uma nova reunião da equipe é realizada, dessa vez com a participação dos editores de arte da revista. A coordenação novamente sugere abordagens e, em conjunto, a equipe chega à uma fórmula para a reportagem. Antes do texto ser aplicado na página da revista, a coordenação pedagógica lê e pede alterações. Esse cuidado evita (ou tenta evitar) que erros conceituais e assimilações deformantes saiam publicadas. Muitas vezes, dependendo do tema, o consultor também lê a reportagem e sugere melhorias.

4. Nesta seção, o gênero pode ser nomeado de reportagem? Por quê?

Nosso trabalho é fazer jornalismo – a equipe é formada em Jornalismo e procuramos não perder de vista as características do texto jornalístico. É claro que temos clareza que nossas reportagens diferem muito do que é feito na grande imprensa – nosso foco é ajudar o professor a entender conceitos, concepções e atitudes importantes para a melhoria de suas aulas, que, muitas vezes, são de difícil compreensão. Nessa seção, nos aproximamos mais da divulgação científica (que visa explicar, com uma linguagem acessível, as pesquisas na área de didáticas específicas) do que do jornalismo noticioso. Porém, muitos dos textos tratam de experiências reais, desenvolvidas em sala de aula por professores de todo o Brasil, e, nesse caso, o gênero reportagem fica mais evidente. Em todo o caso, as características do texto jornalístico estão todas lá: título e olho com informações precisas, a estrutura básica (abre com as informações principais que serão abordadas, desenvolvimento do texto em núcleos temáticos, discurso indireto para os entrevistados, fotos com legendas etc.), a variedade de fontes (entrevistamos diversos especialistas e colocamos suas opiniões de maneira clara e identificadas), além do viés discursivo-narrativo das reportagens (não escrevemos artigos opinativos, mas sim construímos textos baseados no que descobrimos sobre o assunto). Essas reportagens são sempre acompanhadas de Planos de Aula elaborados por

especialistas. Publicados num box, eles apresentam um formato próximo ao do planejamento docente.

5. Qual o papel da coordenação pedagógica na construção das reportagens

Acompanhar todo o desenvolvimento delas, da pauta até a redação e a publicação. A coordenação nos ajuda a ter uma unidade conceitual, o que é fundamental. Toda prática educativa está sustentada por uma concepção de educação e ter essa clareza nos ajuda a construir as matérias

6. São várias as vozes que surgem nas reportagens. Como estas vozes são evocadas pelo jornalista? Com base em entrevistas com os professores da educação básica e com os especialistas?

As fontes teóricas, em geral, são pesquisadores ou formadores de professores que estudam o tema abordado. Nós chegamos até eles por meio de artigos e livros publicados ou por indicação de outros especialistas. Há muito mais dessas fontes em nossos textos do que a fala que colocamos entre aspas. Muitas vezes é das entrevistas que tiramos detalhes fundamentais para nosso texto. Muitos conceitos e ideias importantes são mais bem compreendidos nessas conversas. Selecionar o que colocar entre aspas é um dos principais trabalhos do jornalista. Procuramos colocar como fala dos especialistas aquilo que é mais importante ou polêmico. No fundo, o que tentamos fazer é dar equilíbrio e ritmo ao texto. A ideia do uso de fontes teóricas (em todo tipo de jornalismo) é dar confiabilidade às informações e tirar o caráter puramente opinativo que os textos têm. Os mesmos critérios se aplicam às falas dos professores da Educação Básica que são mostrados como personagens das reportagens. A descrição das etapas do trabalho desenvolvido por eles fica distribuída pelo texto. Colocamos entre aspas as declarações que reproduzem suas reflexões. Elas são resultado do estudo desses professores sobre a mesma teoria que é foco da reportagem.

Espero ter ajudado

Um grande abraço

ANDERSON MOÇO | REPÓRTER | +55 11 3037-5902

anderson.moco@abril.com.br

Revista NOVA ESCOLA - www.novaescola.org.br

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA - www.fvc.org.br

APÊNDICE “E”: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DAS REPORTAGENS DIDÁTICAS DO CORPUS

Movimentos e passos da reportagem didática na revista *Nova Escola*

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	1A Salientar o tema da reportagem e 1B Explicitar o tema da reportagem e 1C Identificar o nome e o endereço eletrônico do jornalista
M2 Situar o tema	2A Contextualizar o tema da reportagem e 2B Detalhar o tema da reportagem
M3 Didatizar o tema	3A Apresentar definição(ões) relacionadas ao tema e 3B Descrever aspectos relacionados ao tema 3C Apresentar uma atividade e/ou dar exemplos 3D Relatar a atividade prática e 3E Avaliar a atividade prática
M4 Avaliar positivamente o tema	4A Reforçar a importância da aplicabilidade do tema e da prática em sala aula

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	<p>A arte da escrever bem. 1ª</p> <p>Ao ser apresentada aos cordéis, turma de 8ª série toma gosto pela leitura e aprende que a linguagem falada é rica, mas que a escrita deve seguir a norma culta 1B</p> <p>Denise Pellegrini (dpellegrini@abril.com.br) 1C</p>
M2 Situar o tema	<p><i>Meus senhores e senhoras, Que aqui estão presentes Queiram ouvir um cantor Que propala simplesmente Palavras da ignorância Do tempo de sua infância Da classe dos inocentes</i></p> <p>[Esses versos são de Neco Martins, cordelista e cantador. Ou melhor, de Manoel de Oliveira Martins, fazendeiro que fundou, no fim do século 19, São Gonçalo do Amarante, a 60 quilômetros de Fortaleza. Nem a origem da cidade nem os cordéis de Neco, reunidos e preservados pela família, conseguiram impedir que essa tradição perdesse a força com o tempo. Um século depois, no entanto, a professora Francisca das Chagas Menezes Sousa levou os moradores de Cágado distrito rural de São Gonçalo onde está localizada a EEF João Pinto Magalhães a procurar entre seus guardados os antigos livretos. O material se tornou uma preciosa fonte de pesquisa para a turma de Francisca, que, com o projeto Cordel: Rimas que Encantam, conquistou o título de Educadora do Ano no Prêmio Victor Civita 2006.] 2A</p> <p>[Durante os três meses em que estudaram essa arte, os 45 alunos de 8ª série aprenderam que a língua falada é diferente da língua escrita e que a variação da fala, tão comum no país, precisa ser respeitada. Na hora de escrever, no entanto, é necessário seguir uma norma-padrão. Os alunos de Chaguinha, como é mais conhecida (<i>leia o quadro na página 44</i>), tinham dificuldade de inferir as idéias de um texto e a escrita deles era carregada de marcas da oralidade. Filhos de pais analfabetos ou semi-analfabetos, não têm em casa incentivo para a leitura. A professora percebia a dificuldade deles em diferenciar a linguagem popular da linguagem escrita.”Apostei nos poemas de cordel, tão próximos das histórias contadas por pais e avós”, conta. “Ao valorizar a cultura popular, Francisca conseguiu levar a turma a reconhecer e legitimar o mundo letrado”, explica a consultora Heloisa Cerri Ramos (<i>leia mais no quadro ao lado</i>)]2B</p>
	<p>[Em uma roda de conversa, Chaguinha avaliou o que os alunos já tinham ouvido falar sobre cordel e pediu que eles pesquisassem mais sobre o tema. Como o acervo da escola é pequeno, foram à biblioteca na sede do município. Lá, encontraram várias publicações que tratam da temática do projeto e também conheceram obras como O Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna. Um dos garotos descobriu um livro de Neco Martins, o fundador da cidade, que ninguém sabia ser cordelista, e outro sobre Patativa do Assaré.</p> <p>Aos poucos, os mais desconfiados se interessaram pelo tema. “Eu achava que era enrolação. Para mim, a gente precisava de aula de Português”, lembra Francisca Rosiane Barroso Lima, 15 anos. Mas não demorou para ela perceber que aquilo era aula, sim, e das boas! Ainda mais quando todos foram ao Centro Vocacional Tecnológico pesquisar na internet. Depois de explicações josobre o funcionamento dos computadores – a maioria nunca tinha usado -, um mundo de informações se abriu. Alguns textos, como biografias de autores e vários cordéis, acabaram sendo impressos para serem estudados depois na escola.</p>

<p>M3 Didatizar o tema</p>	<p style="text-align: center;">Conversas na comunidade</p> <p>Os moradores mais velhos foram outra fonte de informação preciosa sobre o tema. Ao visitá-los, os jovens conseguiram 30 livretos, copiados e devolvidos aos donos. Em sala ou debaixo das árvores do pátio, as cópias passavam de mão em mão em animadas rodas de leitura.</p> <p>Para que os alunos colocassem em prática todo o conhecimento adquirido, a professora discutiu com eles as características do gênero, incluindo as rimas e a métrica: os versos são escritos em forma de sextilha, estrofe de seis linhas, cada uma com sete sílabas poéticas, e rimas iguais nos versos pares. A classe começou a escrever, mas sem fazer a contagem das sílabas. As produções eram corrigidas, relidas e aprimoradas com a consulta a livros e dicionários.” Eu apontava versos com tamanhos muito diferentes ou rimas feitas com a mesma palavra”, diz Chaguinha.</p> <p>Durante a produção, ela percebeu que eram mencionados versos contados por familiares ou conhecidos e sugeriu uma entrevista com uma dessas pessoas, João Evangelista Ferreira dos Santos, 48 anos. Estudante de EJA na própria escola, ele sabe muitos cordéis de cor e os declamou para a garotada. A transcrição da conversa foi feita em papel pardo, colado na parede da classe, e analisada. “Essa atividade é muito útil para compreender que a linguagem escrita não é a transcrição da fala”, explica Heloisa.</p> <p>Chaguinha teve o cuidado de dizer que o modo de o povo falar não é errado. O Enredo do Diabo, um dos cordéis declamados por Evangelista, começava assim, na transcrição: “<i>Sexta- fera da paxão/ U satanás deu um fora/ Tumou um certo distino.</i>” No trabalho de adequação para a linguagem escrita, objetivo de seu projeto, o mesmo texto virou: “<i>Sexta-feira da paixão/ O satanás deu um fora/ Tomou um certo destino.</i>”</p> <p>Depois dessa etapa, foram exibidos os DVDs de O Auto da Compadecida e de um show de Caju & Castanha, uma dupla de mestres no coco- de-embolada nordestino, para mostrar diferentes modos de falar. Para socializar o conhecimento, os jovens organizaram um calendário de apresentações e recitaram versos para os colegas de outras salas, que aguardavam ansiosos a troca de idéias. Quem queria podia apreciar os textos expostos no mural da escola. Depois, foi a vez de os moradores da vizinhança receberem a visita dos novos escritores, numa atividade batizada de cordel ambulante.</p> <p style="text-align: center;">Muita produção textual</p> <p>Os alunos partiram para a produção de um cordel coletivo sobre um colega que havia se afogado num rio. Após consultar a família para pedir autorização, eles foram em busca de mais informações sobre Nascélio Lima, 17 anos. Em dois dias de empolgação e lágrimas, surgiram versos como estes: “<i>Essa é uma real história/ Que São Gonçalo abalou/ Tragédia de um estudante/ Que em um rio se passou/ Na localidade de Cágado/ Muita tristeza deixou.</i>”</p> <p>A última etapa do trabalho envolveu a escrita de cordéis em duplas. Os temas eram variados: mitos e histórias contadas pela comunidade ou temas atuais, como as diferenças entre um menino feio e um bonito. Corrigidos os textos, a menina começou a produção das ilustrações. Como forma de substituir as tradicionais xilogravuras, Chaguinha ensinou a fazer carimbos com EVA. As capas eram grampeadas nos livros, que depois, como manda a tradição, terminaram presos em varais.</p>
<p>M4 Avaliar positivamente o tema</p>	<p>No fim do trabalho, a escola organizou uma noitada de cantorias. Em uma praça iluminada por lampiões e uma grande fogueira, a turma montou barracas com comidas típicas e expôs suas produções. A comunidade leu os livretos, ouviu os jovens declamando versos e artistas locais apresentando emboladas, repentis e, como não poderia deixar de ser, muitos cordéis. A professora ainda comandou uma noite de autógrafos.] 3D+3F</p> <p>[A avaliação do trabalho foi feita por meio de um portfólio, com as produções e os relatórios mensais redigidos pelos alunos. “Assim, eles e</p>

	eu percebíamos avanços na adequação do vocabulário, na concordância, na paragrafação e na ortografia”, diz Chaguinha. Suas impressões também eram colocadas em relatórios. “Com o aumento da leitura, eles passaram a escrever e a falar melhor e a se interessar mais pelos livros.” Trecho do relatório de Ednardo Evangelista Batista, 14 anos, dá uma amostra do sucesso do projeto: “Agora, sempre procuro, na nossa biblioteca, livros sobre outros temas, poesias, romances e revistas”].4A
Publicado em <i>Nova Escola</i> , Ed. 198, dez 2006.	

2#212

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	<p>Contos 2.0 1A</p> <p>Ao apresentar diferentes versões dos contos de fadas, professora leva alunos do 5º ano a compor um livro com as próprias adaptações 1B</p> <p>Débora Didonê (novaescola@atleitor.com.br) 1C</p>
M2 Situar o tema	<p><i>Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho... Azulado. Todas as sextas-feiras ela ia levar pizzas para sua vovó, pois a velhinha adorava uma bela pizza de catupiry com frango. Ao chegar lá, viu sua vovó toda amarrada. Ficou com muita raiva. "Vovó, quem a amarrou desse jeito?", disse a menina, furiosa. "Foi o malvado lobo, minha netinha. Ele vive querendo comer minhas pizzas!", falou a vovó, assustada. (...) Chapeuzinho pegou seu celular e ligou para o seu amigo caçador, (...) mas de repente o lobo apareceu pela janela e pulou em cima dela! Sua avó pegou uma frigideira de ferro, que estava ali perto, e bateu com força na cabeça do animal. (...) No final, tudo acabou em pizza. A menina do chapéu azulado e sua vovó viveram felizes para sempre.</i></p> <p>[O.k., não é o tradicional conto de fadas dos irmãos Grimm que você já se acostumou a ouvir...] 2A [Na EE Maria Angelita Sayago de Laet, em São Paulo, a história de Chapeuzinho Vermelho mudou de cor e ganhou roupagem atual. Os trechos selecionados são transcrições literais do trabalho de duas alunas do 5º ano, Alessandra de Souza e Brissany Medina. O criativo enredo faz parte de um livro de contos "modernizados", produto final de um projeto didático elaborado pela professora de Língua Portuguesa Renata Gomes Campos Pio dos Reis, que rendeu a ela um dos Prêmios Victor Civita Educador Nota 10 de 2007 (<i>confira as etapas do projeto no quadro da página 57</i>).]3D [Na avaliação dos selecionadores, a iniciativa se destacou por desenvolver os comportamentos escritores nos alunos. Isso quer dizer que, além de praticar os procedimentos de produção e revisão de textos, a turma aprendeu a pensar nos leitores aos quais esses escritos se destinam e nas histórias que serviriam para eles (<i>veja todos os detalhes da opinião da especialista no quadro da página 56</i>)]3F</p> <p>[Do início do trabalho à publicação do livro foram três meses, mas Renata já tinha vontade de desenvolver um projeto com contos havia bem mais tempo. Três anos atrás, ao ler os livros enviados à escola pelo Ministério da Educação, ela se interessou pela maneira de alguns autores reinventarem tramas tão conhecidas. Curiosa, buscou mais contos em bibliotecas da cidade, locadoras de filmes, livrarias e na internet (<i>conheça mais sobre a professora no quadro ao lado</i>). No fim da caçada, Renata havia reunido cinco versões de Os Três Porquinhos, oito de Chapeuzinho Vermelho e pelo menos 15 de Branca de Neve e de Cinderela. Pensando em formas de aproveitar o material em sala de aula, percebeu que as histórias seriam uma boa matéria-prima para estimular a produção escrita entre alunos do 5º ano. Afinal, nessa fase a garotada já conhece os contos clássicos, mas erra muito na ortografia, não identifica diferentes gêneros</p>

	textuais e tem dificuldade para expor idéias com coerência
M3 Didatizar o tema	<p style="text-align: center;">Desconstruindo o texto</p> <p>A professora priorizou a produção individual na avaliação inicial das crianças. "Quando pedi que escrevessem um conto de fadas, notei que elas faziam confusão com elementos de outros tipos de texto, como os de assombração. Isso mostra que tinham pouca leitura". A solução lógica foi fazê-las ler mais." Durante o projeto, a turma conheceu 12 versões de contos tradicionais e atuais. Após as leituras, Renata fazia com que todos destrinchassem os tipos de personagens e conflitos.]3E [A atividade foi essencial para sistematizar aspectos comuns ao gênero: as marcas de estilo ("era uma vez", "e foram felizes para sempre"), o enredo em que os personagens do bem sempre vencem, a presença de vilões e de seres mágicos.]3F</p> <p>[Os elementos clássicos dos contos de fadas eram anotados numa lista, permanentemente pendurada no mural da sala para os alunos consultarem. A essa altura já era possível avançar mais um pouco. A opção de Renata foi escrever um texto coletivo: nesse processo, ela assumiu o papel de escriba, escrevendo o texto que a turma narrava. Chamava atenção para a gramática e a ortografia, levantando dúvidas e instigando as crianças a pensar em soluções. "A gramática não pode ficar solta, tem de fazer sentido para a criança", diz a professora. "Se havia muita repetição do nome Maria na produção, eu perguntava por qual palavra ele poderia ser substituído. A garotada dizia 'ela', e só então eu explicava que essa palavra é um pronome", conta.</p> <p>A atividade coletiva continuava quando a professora recuperava um conto feito por algum aluno para ser discutido e revisado coletivamente, pedindo que se registrasse a nova versão no caderno. O caderno de anotações, aliás, foi uma ferramenta indispensável para os aprendizes de escritor ao longo das oficinas. Nele, além da revisão, ficavam guardadas também as anotações das leituras e discussões das características desse tipo de texto. "Esse registro serve para que, na escrita e na revisão, os alunos se lembrem dos elementos essenciais ao gênero", explica.</p> <p style="text-align: center;">Autores ansiosos</p> <p>A essa altura já era difícil conter a ansiedade da turma. "No início do projeto, a sala não gostava de escrever, não expunha o que sabia nem as idéias que tinha. Na produção coletiva, os pequenos já queriam escrever sozinhos e não viam a hora de fazer o próprio texto", lembra a professora. Antes de deixar a garotada soltar a imaginação, restava cumprir uma etapa importante: ensinar a classe a pensar como escritor para seu trabalho virar um livro. Os estudantes refletiram, por exemplo, na pessoa para quem gostariam de escrever e na finalidade dos textos. Só então foi a hora de retomar a produção.</p> <p>Para a confecção dos contos modernizados que fariam parte do livro, a professora agrupou os alunos-escritores em duplas - a idéia era que eles se ajudassem, discutissem idéias e ampliassem juntos o conhecimento. Nada estaria pronto, entretanto, antes que a turma submetesse os textos ao pente-fino da revisão. Com a orientação de Renata, os pequenos esquadriavam tudo: pontuação, pronomes, substantivos e adjetivos... O que implicou reler cada parte escrita, verificar a articulação com o que já havia sido produzido e fazer rascunhos do que faltava escrever. "A revisão foi, sem dúvida, a tarefa mais demorada. Mas fiz questão de sentar com cada dupla nessa hora", afirma Renata.</p> <p>Texto pronto, hora de digitar. Mesmo nesse momento a professora fez questão de incluir os alunos, dividindo-os em dois grupos para aproveitar os computadores da escola (enquanto uns digitavam, outros liam livros). Animada, a turma se mobilizou e preparou cartazes para anunciar a mais nova aquisição da biblioteca. "Foi uma sugestão deles mesmos, com a qual eu concordei. Era algo que não estava no plano de ação, mas acho</p>

	que um projeto tem de estar aberto a sugestões coerentes com sua finalidade", explica.]3E
M4 Avaliar positivamente o tema	A festa de lançamento do livro reuniu pais, alunos e professores num animado chá da tarde. [Para a professora Renata, o sabor que ficou foi o de despertar em seus alunos o gosto pela leitura e pela escrita. Ao contrário dos contos de fadas, ela não precisou de poderes mágicos ou varinhas de condão. O final feliz surgiu apenas com uma boa dose de conhecimento didático.] 4A
Publicado em Nova Escola, Ed. 212, mai 2008.	

3#219

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	Escrever de verdade 1A Para produzir textos de qualidade, seus alunos têm de saber o que querem dizer, para quem escrevem e qual é o gênero que melhor exprime essas ideias. A Chave é ler muito e revisar continuamente. 1B Thais Gurgel tgurgel@abril.com 1C
M2 Situar o tema	<p>[Narração, descrição e dissertação. Por muito tempo, esses três tipos de texto reinaram absolutos nas propostas de escrita. Consenso entre professores, essa maneira de ensinar a escrever foi uma das principais responsáveis pela falta de proficiência entre nossos estudantes. O trabalho baseado nas famosas composições e redações escolares tem uma fragilidade essencial: ele não garante o conhecimento necessário para produzir os textos que os alunos terão de escrever ao longo da vida. "Nessa abordagem, ninguém considerava quem seriam os leitores. Não havia a reflexão sobre a melhor estratégia para colocar uma ideia no papel", resume Telma Ferraz Leal, da Universidade Federal de Pernambuco.] 2A</p> <p>[Para aproximar a produção escrita das necessidades enfrentadas no dia-a-dia, o caminho atual é focar o desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores. Ou seja: levar a criança a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolvam ler e escrever. Noticiar um fato num jornal, ensinar os passos para fazer uma sobremesa ou argumentar para conseguir que um problema seja resolvido por um órgão público: cada uma dessas ações envolve um tipo de texto com uma finalidade, um suporte e um meio de veiculação específicos. Conhecer esses aspectos é condição mínima para decidir, enfim, o que escrever e de que forma fazer isso. Fica evidente que não são apenas as questões gramaticais ou notacionais (a ortografia, por exemplo) que ocupam o centro das atenções na construção da escrita, mas a maneira de elaborar o discurso (<i>leia mais no quadro da página 41</i>).</p> <p>Há outro ponto fundamental nessa transformação das atividades de produção de texto: quem vai ler. E, nesse caso, você não conta. "Entregar um texto para o professor é cumprir tarefa", argumenta Fernanda Liberali, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. "Escrever não é fácil. Para que o aluno fique estimulado com a proposta, é preciso que veja sentido nisso." O objetivo é fazer com que um leitor ausente no momento da produção compreenda o que se quis comunicar - e esse desafio requer diferentes aprendizagens.</p> <p>O primeiro passo é conhecer os diversos gêneros. Mas é preciso atenção: isso não significa que os recursos discursivos, textuais e linguísticos dos contos de fadas e da reportagem, por exemplo, sejam conteúdos a apresentar aos alunos sem que eles os tenham identificado</p>

	<p>pela leitura, como ressalta Delia Lerner no livro Ler e Escrever na Escola. Um primeiro risco é o de cair na tentação de transmitir verbalmente as diferentes estruturas textuais. De acordo com a pesquisadora em didática, cabe a todo professor permitir que as crianças adquiram os comportamentos do leitor e do escritor pela participação em situações práticas e não "por meras verbalizações".</p> <p>Ensinar a produzir textos nessa perspectiva prevê abordar três aspectos principais: a construção das condições didáticas, a revisão e a criação de um percurso de autoria, como se pode ver a seguir.] 2B</p>
<p>M3 Didatizar o tema</p>	<p>Os textos redigidos em classe precisam de um destinatário</p> <p>"Escreva um texto sobre a primavera." Quem se depara com uma proposta como essa imediatamente deveria se fazer algumas perguntas. Para quê? Que tipo de escrita será essa? Quem vai lê-la? Certas informações precisam estar claras para que se saiba por onde começar um texto e se possa avaliar se ele condiz com o que foi pedido. [Nas pesquisas didáticas de práticas de linguagem, essas delimitações denominam-se condições didáticas de produção textual. No que se refere ao exemplo citado, fica difícil responder às perguntas, já que esse tipo de redação não existe fora da escola, ou seja, não faz parte de nenhum gênero.] 3A</p> <p>De acordo com Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, o trabalho com um gênero em sala de aula é o resultado de uma decisão didática que visa proporcionar ao aluno conhecê-lo melhor, apreciá-lo ou compreendê-lo para que ele se torne capaz de produzi-lo na escola ou fora dela. No artigo Os Gêneros Escolares - Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino, os pesquisadores suíços citam ainda como objetivo desse trabalho desenvolver capacidades transferíveis para outros gêneros.</p> <p>[Para que a criança possa encontrar soluções para sua produção, ela precisa ter um amplo repertório de leituras.] 3B [Essa possibilidade foi dada à turma de 9º ano da professora Maria Teresa Tedesco, do Centro de Educação e Humanidades Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - conhecido como Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.] 3D [Procurando desenvolver a leitura crítica de textos jornalísticos e o conhecimento das estruturas argumentativas na produção textual, ela propôs uma atividade permanente: a cada semana, um grupo elegia uma notícia e expunha à turma a forma como ela tinha sido tratada nos jornais. Depois, seguia-se um debate sobre o tema ou a maneira como as reportagens tinham sido veiculadas.</p> <p>Paralelamente, os estudantes tiveram contato com textos de finalidades comunicativas diversas no jornal, como cartas de leitores, editoriais, artigos opinativos e horóscopo. "O objetivo era que eles analisassem os materiais, ref letissem sobre os propósitos de cada um e adquirissem um repertório discursivo e linguístico", conta Maria Teresa, que lançou um desafio: produzir um jornal mural.</p> <p>A proposta era trabalhar com textos opinativos, como os editoriais. Para que a escrita ganhasse sentido, ela avisou que o jornal seria afixado no corredor e que toda a comunidade escolar teria acesso a ele. Os assuntos escolhidos tratavam das principais notícias do momento, como o surto de dengue no Rio de Janeiro e a discussão sobre a maioria penal. Com as características do gênero já discutidas e frescas na memória, todos passaram à produção individual.</p> <p>A primeira versão foi lida pela professora. "Sempre havia observações a fazer, mas eu deixava que os próprios meninos ajudassem a identificar as fragilidades", diz Maria Teresa. Divididos em pequenos grupos, os alunos revisaram a produção de um colega, escrevendo um bilhete para o autor com sugestões e avaliando se ela estava adequada para publicação. Eram comuns comentários como "argumento fraco", "pouco claro" e "falta conclusão", demonstrando o repertório adquirido com a leitura dos modelos.] 3E</p>

["Envolver estudantes de 6º a 9º ano na produção textual é um grande desafio", ressalta Roxane Rojo, da Universidade Estadual de Campinas. "Muitas vezes, eles tiveram de produzir textos sem função comunicativa durante a escolaridade inicial e, por acreditarem que escrever é uma chatice, são mais resistentes." [Atenta, Maria Teresa soube driblar esse problema. Percebendo que a turma andava inquieta com a proibição por parte da direção do uso de short entre as meninas, a professora fez disso tema de um editorial do jornal mural - a produção foi uma das melhores propostas do projeto.]3E

["Para que alguém se coloque na posição de escritor, é preciso que sua produção tenha circulação garantida e leitores de verdade", diz Roxane. E todos saberiam a opinião do aluno sobre a questão, inclusive a diretoria. "Só assim ele assume responsabilidade pela comunicação de seu pensamento e se coloca na posição do leitor, antecipando como ele vai interpretá-lo." A argumentação da garotada foi tão bem estruturada que a diretoria resolveu voltar atrás e liberar mais uma vez o uso da roupa entre as garotas.

A criação de condições didáticas nas propostas para as turmas de 1º a 5º ano segue os mesmos preceitos utilizados pela professora Maria Teresa. "Em qualquer série, como na vida, produzir um texto é resolver um problema", ensina Telma Ferraz Leal. "Mas para isso é preciso compreender quais são os elementos principais desse problema."3F

Revisão vai além da ortografia e foca os propósitos do texto

[Produzir textos é um processo que envolve diferentes etapas: planejar, escrever, revisar e re-escrever. Esses comportamentos escritores são os conteúdos fundamentais da produção escrita. A revisão não consiste em corrigir apenas erros ortográficos e gramaticais, como se fazia antes, mas cuidar para que o texto cumpra sua finalidade comunicativa. "Deve-se olhar para a produção dos estudantes e identificar o que provoca estranhamento no leitor dentro dos usos sociais que ela terá", explica Fernanda Liberali.] 3A

Com a ajuda do professor, as turmas aprendem a analisar se ideias e recursos utilizados foram eficazes e de que forma o material pode ser melhorado. [A sala de 3º ano de Ana Clara Bin, na Escola da Vila, em São Paulo, avançou muito com um trabalho sistemático de revisão.]3E [Por um semestre, todos se dedicaram a um projeto sobre a história das famílias, que culminou na publicação de um livro, distribuído também para os pais. Dentro desse contexto, Ana Clara propôs a leitura de contos em que escritores narram histórias da própria infância.

Os estudantes se envolveram na reescrita de um dos contos, narrado em primeira pessoa. Eles tiveram de re-escrevê-lo na perspectiva de um observador - ou seja, em terceira pessoa. A segunda missão foi ainda mais desafiadora: contar uma história da infância dos pais. Para isso, cada um entrevistou familiares, anotou as informações colhidas em forma de tópicos e colocou tudo no papel.

Ana Clara leu os trabalhos e elegeu alguns pontos para discutir. "O mais comum era encontrar só o relato de um fato", diz. "Recorremos, então, aos contos lidos para saber que informações e detalhes tornavam a história interessante e como organizá-los para dar emoção." Cada um releu seu conto, realizou outra entrevista com o parente-personagem e produziu uma segunda versão.]3E

[Tiveram início aí diferentes formas de revisão - análise coletiva de uma produção no quadro-negro, revisão individual com base em discussões com o grupo e revisões em duplas - realizadas dias depois para que houvesse distanciamento em relação ao trabalho.]3F [A primeira proposta foi a "revisão de ouvido". Para realizá-la, Ana Clara leu em voz alta um dos contos para a turma, que identificou a omissão de palavras e informações. A professora selecionou alguns aspectos a enfatizar na revisão: ortografia, gramática e pontuação. "Não é possível abordar de uma só vez todos os problemas que surgem", completa Telma.

Quando a classe de Ana Clara se dividiu em duplas, um de seus propósitos era que uns dessem sugestões aos outros.]3E [A pesquisadora argentina em didática Mirta Castedo é defensora desse tipo de proposta. Para ela, as situações de revisão em grupo desenvolvem a reflexão sobre o que foi produzido por meio justamente da troca de opiniões e críticas. "Revisar o que os colegas fazem é interessante, pois o aluno se coloca no lugar de leitor", emenda Telma. "Quando volta para a própria produção e faz a revisão, a criança tem mais condições de criar distanciamento dela e enxergar fragilidades."]3F

[Um escritor proficiente, no entanto, não faz a revisão só no fim do trabalho. Durante a escrita, é comum reler o trecho já produzido e verificar se ele está adequado aos objetivos e às ideias que tinha intenção de comunicar - só então planeja-se a continuação. E isso é feito por todo escritor profissional.

A revisão em processo e a final são passos fundamentais para conseguir de fato uma boa escrita.]3A+3B [Nesse sentido, a maneira como você escreve e revisa no quadro-negro, por exemplo, pode colaborar para que a criança o tome como modelo e se familiarize com o procedimento.]3C [Sobre o assunto, Mirta Castedo escreve em sua tese de doutorado: "Os bons escritores adultos (...) são pessoas que pensam sobre o que vão escrever, colocam em palavras e voltam sobre o já produzido para julgar sua adequação. Mas, acima de tudo, não realizam as três ações (planejar, escrever e revisar) de maneira sucessiva: vão e voltam de umas a outras, desenvolvendo um complexo processo de transformação de seus conhecimentos em um texto".] 3F

Ser autor exige pensar no enredo e na estrutura

[O terceiro aspecto fundamental no trabalho de produção textual é garantir que a criança ganhe condições de pensar no todo. Do enredo à forma de estruturar os elementos no papel: é preciso aprender a dar conta de tudo para atingir o leitor. Esse processo denomina-se construção de um percurso de autoria e se adquire com tempo, prática e reflexão.]3A

Os estudos em didática das práticas de linguagem fizeram cair por terra o pensamento de que a redação com tema livre estimula a criatividade. Hoje sabe-se que depois da alfabetização há ainda uma longa lista de aprendizagens.]3B [Foi considerando a complexidade desse processo que Edileuza Gomes dos Santos, professora da EM de Santo Amaro, no Recife, desenvolveu um projeto de produção de fábulas com a 3ª série.]3D

[Ela deu início ao trabalho investindo na ampliação do repertório dentro desse gênero literário. Só assim foi possível observar regularidades na estrutura discursiva e linguística, como o fato de que os animais são os protagonistas. "Escolhi esse gênero porque ele tem começo, meio e fim bem marcados, algo que eu queria desenvolver na produção da garotada."

A primeira proposta foi o reconto oral de uma fábula conhecida.]3F ["Isso envolve organizar ideias e pode ser uma forma de planejar a escrita", endossa Patricia Corsino, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Quando já dominamos todas as informações de uma narrativa, podemos focar apenas na forma de expor os elementos - mas esse é um grande desafio no início da escolaridade.]3F

[Na turma de Edileuza, as propostas seguintes foram a re-escrita individual e a produção de versões de fábulas conhecidas com modificações dos personagens ou do cenário. Aos poucos, todos ganharam condições de inventar situações. A professora percebeu que a turma não entendia bem o sentido da moral da história. Pediu, então, uma pesquisa sobre provérbios e seu uso cotidiano.

Com essa compreensão e um repertório de ditados populares, Edileuza sugeriu a criação de uma fábula individual. Ela discutiu com o grupo que elas geralmente têm como protagonistas inimigos tradicionais (cão e gato ou gato e rato, por exemplo). Estava colocada a primeira restrição para a produção. Em seguida, a classe lembrou alguns

	<p>provérbios que poderiam ser escolhidos como moral nas histórias criadas.</p> <p>Desde o início, todos sabiam que as produções seriam lidas por estudantes de outra escola, o que serviu de estímulo para bolar tramas envolventes.]3E ["Há uma diferença entre escrever textos com autonomia - obedecendo à estrutura do gênero, sem problemas ortográficos ou de coerência - e se tornar autor", diz Patrícia Corsino. "No primeiro caso, basta aprender as características do gênero e conhecer o enredo, por exemplo. No segundo, é preciso desenvolver ideias." Para chegar lá, a interação com professores e colegas e o acesso a um repertório literário são fundamentais.]3F</p> <p>[Do 6º ao 9º ano, o processo de construção da autoria pode exigir desafios que sejam cada vez mais complexos: a elaboração de tensões na narrativa ou a participação em debates para desenvolver a argumentação, como fez a professora Maria Teresa, do Rio de Janeiro.]3F ["A re-escrita, primeiro passo para a construção da autoria, pode vir com propostas de produção de paródias, no caso dos maiores, que exigem mais elaboração por parte das turmas", diz Roxane Rojo. Uma boa forma de fazer circular textos nessa fase são os meios digitais, como blogs e a própria página do colégio na internet.]3C</p>
M4 Avaliar positivamente o tema	[Os jovens podem se responsabilizar por todas as etapas de produção, inclusive pela publicação, o que os estimula a aprimorar a escrita. Levar os estudantes a se expressar cada vez melhor, afinal, deve ser o objetivo de todo professor.]4A
Publicado em <i>Nova Escola</i> , Ed.219, jan/fev 2009.	

4#220

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	<p>O que cada um sabe 1ª</p> <p>Analisar detalhadamente a forma como os alunos escrevem é a primeira providência para determinar os pontos que devem ser ensinados 1B Anderson Moço (anderson.moco@abril.com.br) 1C</p>
M2 Situar o tema	<p>[Como foi publicado na edição de janeiro/fevereiro de <i>NOVA ESCOLA</i>, ao longo deste ano vamos dar atenção especial aos conteúdos ligados à produção de texto. Na edição passada, esmiuçamos os preceitos teóricos do tema em nossa reportagem de capa. Agora, época em que o ano letivo engata de vez, discutimos uma prática importantíssima para dar o pontapé inicial ao trabalho: as atividades de diagnóstico.]2A</p> <p>[Sobretudo do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, as atividades de diagnóstico são indispensáveis porque as turmas costumam ser bastante heterogêneas: enquanto alguns estudantes demonstram mais familiaridade com os conteúdos gramaticais e a organização textual, outros, recém-alfabéticos, enfrentam dificuldades básicas em questões de ortografia. É claro que nada disso é problema: erros desse tipo são parte do processo de apropriação da linguagem. Mas às vezes as dificuldades são tão alarmantes e variadas que fica a sensação de que não há nem por onde começar...]2B</p>
M3 Didatizar o tema	<p>[A sondagem inicial serve justamente para mostrar – com o perdão do surrado ditado – que o diabo não é tão feio quanto se pinta. “Nos diagnósticos bem feitos, o objetivo não é contabilizar os erros um a um, porém agrupar problemas semelhantes para direcionar o planejamento de atividades capazes de corrigi-los”, explica Cláudio Bazzoni, assessor de Língua Portuguesa da prefeitura de São Paulo e selecionador do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10. Em outras palavras, entender as principais dificuldades da turma é fundamental para saber o que é mais importante ensinar. E isso deve ser feito também com as crianças que têm deficiência (<i>leia mais no quadro abaixo</i>).]3A</p>

	<p>Uma lista para mapear as dificuldades da turma</p> <p>[Antes de começar a atividade, é preciso montar uma lista com os itens que serão analisados. Não podem faltar aspectos relacionados aos padrões de escrita e às características do texto. Do 3º ao 5º ano, o foco deve recair sobre a ortografia e a pontuação e é essencial verificar se a turma conhece e respeita os traços do gênero escolhido (<i>veja na página seguinte um exemplo de diagnóstico com base em alguns dos erros mais comuns nessa fase</i>)</p> <p>Em seguida, você já pode pedir que os alunos escrevam. Não há segredo: como em qualquer proposta de produção escrita, os alunos precisam saber para que vão escrever (ou seja, a intenção comunicativa deve estar bem definida), o que vão escrever (o gênero selecionado) e quem vai ler o material (o destinatário do texto).]3C [“Também é importante explicar que essas produções servem para mostrar ao professor como ajudá-los a ser escritores cada vez mais competentes”, afirma Soraya Freire de Oliveira, professora da EE Carvalho Leal, em Manaus.]3D [Em sua classe de 5º ano, ela propôs que a garotada produzisse uma autobiografia, gênero que vinha sendo trabalhado desde o ano anterior – uma opção válida, já que os estudantes tinham familiaridade com o tipo de texto.]3E [Contudo, os especialistas apontam que pode ser ainda mais produtivo sugerir que os alunos recriem, com suas próprias palavras, histórias conhecidas, como uma fábula (<i>leia mais no plano de aula da página 54</i>).]3C+3F [“Assim, você pode se concentrar nos aspectos que têm de ser melhorados para aproximar o texto que os alunos fazem daquilo que é considerado bem escrito”, afirma Cláudio.]3F</p> <p>[Com as produções em mãos, Soraya, a professora de Manaus, partiu para a análise, anotando na lista de aspectos sondados quantas vezes cada tipo de erro se repetia nas produções. No fim, descobriu que muitas crianças não utilizavam sinais de pontuação. “Percebi que esse deveria ser o conteúdo prioritário naquele início de ano”, ressalta.]3E</p> <p>Do 3º ao 5º ano, a ortografia é um dos problemas comuns</p> <p>[O resultado do diagnóstico de Soraya é bastante comum: ortografia e pontuação costumam ser os pontos mais críticos para as crianças dessa faixa etária. “Muitos alunos escrevem do jeito que falam e até inventam palavras”, conta Cláudio. Mesmo assim, dizer que a turma tem problemas com “ortografia e pontuação” é vago demais. Quais problemas, especificamente? Faltam vírgulas? Muitos trocam letras? Poucos sabem dividir os parágrafos? Mais uma vez, a sondagem pode ajudar: se os itens analisados forem bem determinados, você saberá com bastante precisão que pontos atacar.]3F</p>
<p>M4 Avaliar positivamente o tema</p>	<p>[É importante lembrar, ainda, que cada conteúdo deve ser abordado por meio de novas propostas de textos, sempre com etapas de revisão. Refletir sobre os aspectos notacionais (relativos às regras de uso da língua) e discursivos (relativos ao contexto de produção) é o jeito mais eficaz de levar os alunos a aprender os padrões de escrita e a superar os problemas que enfrentam ao escrever.]4ª</p>
<p>Publicado em <i>Nova Escola</i>, Ed. 220, mar 2009.</p>	

5#221

Movimentos	Passos
<p>M1 Apresentar o tema</p>	<p>Ler para escrever]1A Bons leitores são bons escritores? Nem sempre. Para enfrentar o desafio da escrita, é preciso investigar as soluções de autores reconhecidos.]1B Rodrigo Ratier (rratier@abril.com.br)]1C</p>
<p>M2 Situar o tema</p>	<p>[Todo mundo já ouviu (e provavelmente também já repetiu) a</p>

	<p>noção de que, para escrever bem, é preciso ler bem. À primeira vista, parece um princípio básico e indiscutível do ensino da Língua Portuguesa. Tanto que a opção de nove entre dez professores tem sido propor aos alunos a tarefa. Ler muito, ler de tudo, na esperança de que os textos automaticamente melhorem de qualidade. E, muitas vezes, a garotada de fato devora página atrás de página, mas - pense um pouco no exemplo de sua classe - a tal evolução simplesmente não aparece. Por que será?</p> <p>Antes de mais nada, ninguém aqui vai defender que não se deva dar livros às crianças. A leitura diária é, sim, uma necessidade para o letramento. 2A [Mas ler para escrever bem exige outra pergunta: de qual leitura estamos falando? Para fazer avançar a escrita, a prática não pode ser um ato descompromissado, sem foco. Pelo contrário: exige intenção e um encadeamento bem definido de atividades, que tenham como principal objetivo mostrar como redigir textos específicos (<i>leia a sequência didática na página 56</i>).</p> <p>"A leitura para escrever é um momento especial, que coloca os estudantes numa posição de leitor diferente da que usualmente ocupam. Afinal, a tarefa deles será encontrar aspectos do texto que auxiliem a resolver seus próprios problemas de escrita", afirma Débora Rana, psicóloga e formadora de professores do Instituto Avisa Lá, em São Paulo. 2B</p> <p>[É um trabalho que destaca a forma - estamos falando de intenção comunicativa e estilo, portanto -, tema relacionado a inquietações que tiram o sono de muitos docentes: por que as composições dos alunos têm tão poucas linhas? Por que eles não conseguem transmitir emoção ou humor? Por que as descrições de lugares e personagens não trazem detalhes?] 3A</p>
M3 Didatizar o tema	<p>[A ideia do trabalho é analisar os efeitos e o impacto que cada obra causa em quem as lê. Sensações, claro, são subjetivas, variando de pessoa para pessoa. Mas, quando lê diversos textos bons, com expressões e características recorrentes, a turma consegue, pouco a pouco, entender que é a linguagem que gera os tais efeitos que tanto nos comovem ou divertem. Nesse sentido, o conto, um dos tipos de texto mais usuais nas classes de 3º a 5º ano, oferece excelentes recursos para enriquecer produções de gêneros literários.</p> <p>Cabe ao professor, no papel de leitor mais experiente, compartilhar com a turma as principais preciosidades, iluminando onde está o "ouro" de cada obra. Abaixo, listamos alguns dos principais pontos a ser observados e trabalhados nos textos da garotada. Também elencamos exemplos de como os contos podem ajudar a melhorá-los. 3B</p> <p>[Linguagem e expressões características de cada gênero. Cada tipo de texto tem uma forma específica de dizer determinadas coisas. "Era uma vez", por exemplo, é certamente a forma mais tradicional de dar início a um conto de fadas (note que ela não seria adequada para uma composição informativa ou instrucional). Além de colaborar para que a turma identifique essas construções, a leitura de contos clássicos pode municiá-la de alternativas para fugir do lugar-comum. O Príncipe-Rã ou Henrique de Ferro, na versão dos Irmãos Grimm, começa assim: "Num tempo que já se foi, quando ainda aconteciam encantamentos, viveu um rei que tinha uma porção de filhas, todas lindas".</p> <p>Descrição psicológica. Trazendo elementos importantes para a compreensão da trama, a explicitação de intenções e estados mentais ajuda a construir as imagens de cada um dos personagens, aproximando-os ou afastando-os do leitor. Em O Soldadinho de Chumbo, Hans Christian Andersen desvela em poucas linhas os traços da personalidade tímida, amorosa e respeitosa do protagonista: "O soldadinho olhou para a bailarina, ainda mais apaixonado: ela olhou para ele, mas não trocaram palavra alguma. Ele desejava conversar, mas não ousava. Sentia-se feliz apenas por estar novamente perto dela e poder contemplá-la".</p> <p>Descrição de cenários. O detalhamento do ambiente em que se passa a</p>

	<p>ação é importante não apenas para trazer o leitor "para dentro" do texto mas também para, dependendo da intenção do autor, transmitir uma atmosfera de mistério, medo, alegria, encantamento etc. Em <i>O Patinho Feio</i>, Andersen retrata a tranquilidade do ninho das aves: "Um cantinho bem protegido no meio da folhagem, perto do rio que contornava o velho castelo. Mais adiante estendiam-se o bosque e um lindo jardim florido. Naquele lugar sossegado, a pata agora aquecia pacientemente seus ovos".</p> <p>Ritmo. É possível controlar a velocidade da história usando expressões que indiquem a intensidade da passagem do tempo ("vagarosamente", "após longa espera", "de repente", "num estalo" etc.). Outros recursos mais sofisticados são recorrer a flashbacks ou divagações dos personagens (para retardar a história) ou enfileirar uma ação atrás da outra (para acelerar). Charles Perrault combina construções temporais e encadeamento de fatos para gerar um clima agitado e tenso neste trecho de <i>Chapeuzinho Vermelho</i>: "O lobo lançou-se sobre a boa mulher e a devorou num segundo, pois fazia mais de três dias que não comia. Em seguida, fechou a porta e se deitou na cama".</p> <p>Caracterização dos personagens. Mais do que apelar para a descrição do tipo lista ("era feio, medroso e mal-humorado"), feita geralmente por um narrador que não participa da ação, que tal incentivar a garotada a explorar diálogos para mostrar os principais traços dos personagens? Nesse aspecto, a pontuação e o uso preciso de verbos declarativos e de marcas da oralidade (<i>leia a reportagem na página 66</i>) exercem papel fundamental. Neste trecho de <i>Rumpelstichen</i>, os Irmãos Grimm dão voz à protagonista para que ela se lamenta: "- Ah! - respondeu a moça entre soluços. - O rei me mandou fiar toda esta palha de ouro. Não sei como fazer isso!"3C</p>
<p>M4 Avaliar positivamente o tema</p>	<p>[Para terminar, um último e imprescindível lembrete: você pode ter colocado a turma para ler e ter direcionado adequadamente a atividade para melhorar a qualidade dos textos, mas o trabalho não para por aí. Nada disso adianta se o estudante não tiver a oportunidade - mais até, a obrigação - de pôr o conhecimento em prática. Ainda que a leitura seja essencial para impulsionar a escrita, não se desenvolve o comportamento de escritor sem enfrentar, na pele, os complexos desafios do escrever.]4A</p>
<p>Publicado em <i>Nova Escola</i>, Ed. 221, abr 2009.</p>	

6#222

Movimentos	Passos
<p>M1 Apresentar o tema</p>	<p>O que e para que(m) 1A Propostas de escrita devem ter intenção comunicativa, gênero e destinatário claros. Projetos didáticos ajudam a conjugar esses fatores 1B Tatiana Pinheiro (novaescola@atleitor.com.br) 1C</p>
<p>M2 Situar o tema</p>	<p>[Seus alunos acham que escrever é uma chatice? Sofrem para rabiscar uma ou duas linhas e desistem? Não dizem nada com nada? Misturam gêneros - ou, pior, ficam sempre no mesmo, ou, pior ainda, não têm a menor noção do que se trata? Para resolver isso, um caminho é refletir sobre sua prática em sala. Mais especificamente, sobre suas propostas de produção de textos. É bem provável que esteja nelas a raiz da maior parte das queixas citadas.]2A</p> <p>O argumento é simples: uma boa proposta de texto precisa ter propósitos comunicativos claros. Trata-se, segundo os estudiosos, de garantir as chamadas condições didáticas da escrita: o que escrever? Para que escrever? E, finalmente, para quem escrever? Somente respondendo a essas perguntas é possível determinar como escrever (aqui entram os gêneros específicos: conto, fábula, receita, reportagem etc.).</p> <p>Textos de tema livre costumam desconsiderar esses requisitos básicos. O resultado, quase sempre, é desastroso. Em seu livro <i>Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever</i>, a pesquisadora argentina Emilia Ferreiro demonstra claramente a diferença que uma boa proposta de escrita faz. Enquanto uma redação de tema livre sobre o frango (por</p>

	<p>incrível que pareça, a proposta era essa) gerou uma composição pobre de conteúdo e de forma indefinida, outra - em que destinatários, tema e motivo da escrita estavam explicitamente definidos - deu origem a um texto com diversas marcas do gênero, muito mais coerente e coeso (<i>veja a ilustração ao lado</i>).</p> <p>Essa clareza de propósitos precisa estar presente em todas as propostas de escrita. Mas há alternativas de trabalho que acentuam essas características.] 2B</p>
<p>M3 Didatizar o tema</p>	<p>[A principal delas é o projeto didático, uma modalidade organizativa composta de sequências e atividades que culminam num produto final com destinatário definido. "O projeto é a melhor forma de realizar o que os especialistas chamam de transposição didática dos usos sociais da escrita por colocar o aluno diante de uma prática que considera a função comunicativa da linguagem", diz Beatriz Gouveia, pedagoga e formadora de professores do Instituto Avisa Lá, na capital paulista.] 3A</p> <p>[Um exemplo ajuda a esclarecer do que estamos falando. Vamos supor que a intenção seja propor um projeto didático sobre a vida dos dinossauros para alunos de 4º ou 5º ano. O produto final pode ser um livro, com uma coletânea de textos informativos, que ficará disponível na biblioteca da escola. Nesse caso, os propósitos didáticos - aprender a reconhecer e a produzir textos expositivos - e o propósito social ou comunicativo - produzir um livro sobre dinossauros para a consulta dos demais alunos - são do conhecimento de todos desde o início das atividades.] 3C [Isso aumenta o entusiasmo para participar das tarefas. Quando sabem que aquela produção terá leitores reais, o empenho e o cuidado em todas as etapas da produção são redobrados.] 3F</p> <p>[Outro aspecto que diferencia o projeto didático é a duração. De acordo com a quantidade de conteúdos, ele pode ser feito durante um bimestre ou um semestre, seguindo um planejamento detalhado das atividades: como serão feitas, quanto tempo levarão, qual a meta de cada uma e como serão avaliadas. Nos projetos de produção de texto, é essencial considerar que cada etapa deve conter práticas de leitura e escrita ou de análise e reflexão sobre a língua (<i>leia o projeto didático na página 80</i>).] 3B</p> <p>Interdisciplinaridade e culminância, palavras a evitar</p> <p>[Se a intenção principal for trabalhar produção de texto, é preciso tomar cuidado para não exagerar na interdisciplinaridade. A tentação de querer ensinar de tudo um pouco, forçando a barra para misturar diversas áreas, não costuma dar bons resultados. Para ficar no exemplo dos dinossauros, não precisa quebrar a cabeça para inserir a qualquer custo um conteúdo de Matemática, por exemplo.] 3F+3C</p> <p>[Também não vale pedir tarefas que a turma já sabe e achar que a missão está cumprida.] 3F [Voltando aos dinos mais uma vez, imaginemos que os estudantes já possuem alguma familiaridade com a leitura de mapas. Pedir a eles que localizem os bichos num mapa-múndi, definitivamente, não é um bom exemplo de como abordar Geografia nesse projeto didático.] 3C+3F [Não se pode perder de vista que um bom projeto deve levar o aluno a aprender coisas que antes desconhecia. Trata-se de fazê-lo colocar em jogo seus conhecimentos para resolver um desafio, perceber que o que sabe é insuficiente e, com a ajuda do professor, encontrar caminhos para reorganizar suas hipóteses e seguir avançando.</p> <p>Outro pecado muito comum nos projetos é a atenção demasiada à chamada "culminância", o produto final das atividades. A ideia é que a apresentação ou a entrega do projeto concluam uma caminhada permeada pelo aprendizado, na qual as crianças partiram de um estágio menor de conhecimento e chegaram a um maior. "Em nenhum momento da execução do projeto o propósito social e a culminância devem superar os propósitos didáticos. Não se pode perder noites de sono pensando no que servir de lanchinho no dia do sarau ou matutando em que tipo de papel o livro de poesias das crianças será impresso", alerta Silvia Carvalho,</p>

	especialista em Educação e coordenadora do Instituto Avisa Lá.] 3F
M4 Avaliar positivamente o tema	[E é sempre bom lembrar que não vale apostar apenas nos projetos didáticos. Apesar de bons, é preciso mesclá-los a outras modalidades organizativas para que os alunos escrevam mais. O ideal é que escrevam todo dia, em todas as situações que surgirem e complementem o projeto principal: tomar nota em situação de estudo, escrever cartas e bilhetes, trabalhar outros gêneros e assim por diante. Em todas elas, vale a regra de ouro: você deve deixar bem claro para a turma as perguntas essenciais - o quê, para quem e para quê escrever.] 4A
Publicado em <i>Nova Escola</i> , Ed. 222, mai 2009.	

7#223

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	Além da reescrita 1A A tarefa é mais que pôr no papel uma história conhecida. Modificar o narrador da trama encaminha a garotada para a autoria de verdade 1B Tatiana Pinheiro e Rodrigo Ratier (novaescola@atleitor.com.br) 1C
M2 Situar o tema	[No jargão da didática de leitura e escrita, reescrever um texto não é corrigi-lo ou revisá-lo, como faz supor o senso comum. No contexto da disciplina, reescrever é contar, com as próprias palavras, uma história conhecida, com a qual a turma já está bem familiarizada.] 2A É bem provável que você já saiba disso e utilize a estratégia com a garotada. Uma novidade, porém, é que a reescrita pode ir além de sua forma pura - ou seja, a versão pessoal de um texto-fonte. O que os estudiosos da área descobriram recentemente é que existe um tipo específico que leva os alunos a colocar em jogo uma enorme quantidade de conhecimentos e a avançar ainda mais.] 2B
M3 Didatizar o tema	[São os relatos com mudança de narrador (<i>leia a sequência didática na página 78</i>).] 3A [Em histórias infantis, seria algo como a bruxa malvada de <i>A Bela Adormecida</i> , uma das irmãs de <i>Cinderela</i> ou um solitário anão de <i>Branca de Neve</i> contar tudo no lugar do narrador onisciente - aquela voz externa ao desenrolar dos fatos e que sabe o que se passa na cabeça dos personagens, com livre acesso a sentimentos e pensamentos. É o tipo mais comum nos contos clássicos, por exemplo.] 3C [Parece simples, mas, na verdade, a tarefa é bastante complexa. Por isso, é mais adequada para turmas a partir do 3º ano.] 3F [As pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Siro dedicaram um livro inteirinho a ela (<i>Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem</i> , Emilia Ferreiro e Ana Siro, 168 págs., Ed. Ática). Logo na introdução, Ferreiro dimensiona o tamanho da saudável encrenca que a turma vai ter em mãos: como quem escreve em primeira pessoa resolve o problema de ser personagem e, ao mesmo tempo, narrador? "Contar baseado em um 'eu' protagonista supõe que o personagem e o narrador somente podem acessar sua própria interioridade e aquela que inferem dos demais personagens com base em seu comportamento ou suas exteriorizações", ela explica. No vocabulário da disciplina, significa que o aluno-escritor precisa enfrentar dois desafios. O primeiro deles é a focalização - a perspectiva ou o ângulo de visão de quem conta a história.] 3B [O Lobo Mau de <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , por exemplo, não sabe de antemão o nome da menina e desconhece a presença do lenhador que vai salvá-la até que ele apareça, de fato, na casa da avó.] 3C [Diante dessa restrição, é natural que muitas crianças, lá pelo meio do relato, acabem apelando para o narrador "sabe-tudo" em terceira pessoa para que a história mantenha a lógica (<i>leia o exemplo das produções de um aluno que ilustra estas páginas</i>). É uma mistura própria de quem está descobrindo novos caminhos para escrever mais e melhor. Mostrar o problema - chamado de deslizamento de ponto de

	<p>vista - e discutir as possíveis soluções é o seu papel.3B Aprender as palavras certas para definir a "voz" do narrador [O segundo desafio é o da modalização, a "voz" de quem conta a história. Ao contrário do narrador onisciente, que quase sempre é neutro, o narrador em primeira pessoa tem objetivos definidos (afinal de contas, ele participa do desenrolar dos fatos).]3B [No caso do Lobo, é interessante que a turma perceba e utilize no texto alguns dos artifícios a que o bicho recorre para enganar Chapeuzinho - fingir a voz doce da vovó, por exemplo.]3C [Trata-se, fundamentalmente, de mostrar que as palavras com que o personagem-narrador conta uma história buscam provocar determinados efeitos no leitor: convencê-lo de alguma coisa, buscar sua cumplicidade ou compaixão, despertar humor ou até mesmo causar repulsa.]3B Para trabalhar essa proposta mais complexa, a sequência de atividades é a mesma que para as outras modalidades de reescrita.] 3B [De início, é necessário aumentar o repertório dos estudantes sobre o gênero que será abordado, lendo para (ou com) eles várias versões da narrativa. Depois de cada leitura, algumas características da estrutura do texto devem ser destacadas em uma roda de conversa: como o autor começou a história, que palavras interessantes ele usou para expressar sensações e emoções, como ele descreveu cada personagem, com que ritmo as ações se encadeiam, como a trama terminou etc.] 3C [Esse tipo de reflexão sobre o uso da linguagem vai ajudar a garotada a reunir os principais elementos e expressões que serão usados depois, no momento de dar vida aos relatos.]3F</p>
<p>M4 Avaliar positivamente o tema</p>	<p>Em seguida, é hora de deixar escrever. [Não se esqueça de reservar espaço para a revisão. Como explicam Emilia Ferreiro e Ana Siro, o mais importante nessa atividade é ajudar a turma a evoluir em direção à autoria. "O trabalho de revisão faz justamente isso, permitindo às crianças superar obstáculos de modalização e focalização que nem sequer haviam sido percebidos na primeira versão."] 4ª</p>
<p>Publicado em <i>Nova Escola</i>, Ed. 223, jun 2009.</p>	

8#224

Movimentos	Passos
<p>M1 Apresentar o tema</p>	<p>Gêneros como usar 1A Eles invadiram a escola – e isso é bom. Mas é preciso parar de ficar só ensinando suas características para passar a utilizá-los no dia a dia de todas as turmas com o objetivo de formar leitores e escritores de verdade. 1B Anderson Moço (anderson.moco@abril.com.br) 1C</p>
<p>M2 Situar o tema</p>	<p>[Todo dia, você acorda de manhã e pega o jornal para saber das últimas novidades enquanto toma café. Em seguida, vai até a caixa de correio e descobre que recebeu folhetos de propaganda e (surpresa!) uma carta de um amigo que está morando em outro país. Depois, vai até a escola e separa livros para planejar uma atividade com seus alunos. No fim do dia, de volta a casa, pega uma coletânea de poemas na estante e lê alguns antes de dormir. Não é de hoje que nossa relação com os textos escritos é assim: eles têm formato próprio, suporte específico, possíveis propósitos de leitura - em outras palavras, têm o que os especialistas chamam de "características sociocomunicativas", definidas pelo conteúdo, a função, o estilo e a composição do material a ser lido. E é essa soma de características que define os diferentes gêneros. Ou seja, se é um texto com função comunicativa, tem um gênero.] 2A [Na última década, a grande mudança nas aulas de Língua</p>

	<p>Portuguesa foi a "chegada" dos gêneros à escola. Essa mudança é uma novidade a ser comemorada. Porém muitos especialistas e formadores de professores destacam que há uma pequena confusão na forma de trabalhar. Explorar apenas as características de cada gênero (carta tem cabeçalho, data, saudação inicial, despedida etc.) não faz com que ninguém aprenda a, efetivamente, escrever uma carta. Falta discutir por que e para quem escrever a mensagem, certo? Afinal, quem vai se dar ao trabalho de escrever para guardá-la? Essa é a diferença entre tratar os gêneros como conteúdos em si e ensiná-los no interior das práticas de leitura e escrita.</p> <p>Essa postura equivocada tem raízes claras: é uma infeliz reedição do jeito de ensinar Língua Portuguesa que predominou durante a maior parte do século passado. A regra era falar sobre o idioma e memorizar definições: "Adjetivo: palavra que modifica o substantivo, indicando qualidade, caráter, modo de ser ou estado. Sujeito: termo da oração a respeito do qual se enuncia algo". E assim por diante, numa lista quilométrica. Pode até parecer mais fácil e econômico trabalhar apenas com os aspectos estruturais da língua, mas é garantido: a turma não vai aprender. "O que importa é fazer a garotada transitar entre as diferentes estruturas e funções dos textos como leitores e escritores", explica a linguista Beth Marcuschi, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).] 2B</p>
<p>M3 Didatizar o tema</p>	<p>É por isso que não faz sentido pedir para os estudantes escreverem só para você ler (e avaliar). Quando alguém escreve uma carta, é porque outra pessoa vai recebê-la. [Quando alguém redige uma notícia, é porque muitos vão lê-la. Quando alguém produz um conto, uma crônica ou um romance, é porque espera emocionar, provocar ou simplesmente entreter diversos leitores. E isso é perfeitamente possível de fazer na escola: a carta pode ser enviada para amigos, parentes ou colegas de outras turmas; a notícia pode ser divulgada num jornal distribuído internamente ou transformado em mural; o texto literário pode dar origem a um livro, produzido de forma coletiva pela moçada.] 3C</p> <p>[Os especialistas dizem que os gêneros são, na verdade, uma "condição didática para trabalhar com os comportamentos leitores e escritores". A sutileza - importantíssima - é que eles devem estar a serviço dos verdadeiros Conteúdos os chamados "comportamentos leitores e escritores" (ler para estudar, encontrar uma informação específica, tomar notas, organizar entrevistas, elaborar resumos, sublinhar as informações mais relevantes, comparar dados entre textos e, claro, enfrentar o desafio de escrevê-los).] 3A "Cabe ao professor possibilitar que os alunos pratiquem esses comportamentos, utilizando textos de diferentes gêneros", afirma Beatriz Gouveia, coordenadora do Programa Além das Letras, do Instituto Avisa Lá, em São Paulo.</p> <p>As boas opções para abordar os gêneros em sala de aula</p> <p>[Existem muitas formas de trabalhar os gêneros na prática. Conheça e compare duas propostas curriculares, de uma instituição privada e de uma rede pública. A primeira (<i>publicada ao lado e na página 52</i>) é da Secretaria de Educação de Nova Lima, na região metropolitana de Belo Horizonte. A segunda (<i>nas páginas 54 e 56</i>) é da Escola Projeto Vida, em São Paulo. Ambas cobrem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e podem servir de exemplo para distribuir os conteúdos porque representam um passo além da chamada "normatização descritiva" (a tendência de explicar só as características de cada gênero).] 3D</p> <p>[Antes de detalhar como funciona essa abordagem que privilegia o ensino dos comportamentos leitores e escritores, vale uma palavrinha sobre os conteúdos clássicos da disciplina: ortografia e gramática. Eles continuam sendo muito importantes nesse novo jeito de planejar, pois conhecê-los é essencial para que os alunos superem as dificuldades.] 3B</p>

Que tempo verbal usar para contar algo que já aconteceu? Que recursos de coesão e coerência garantem a compreensão de uma história? "Saber utilizar a língua é o que mais influencia a qualidade textual", ressalta Beth Marcuschi. [Para alcançar isso, porém, não é necessário colocar a ortografia e a gramática como "um fim em si mesmo", ocupando o centro das aulas. Assim como os gêneros, elas são um meio para ensinar a ler e escrever cada vez melhor.]**3B**

[Nas propostas curriculares da Escola Projeto Vida e da rede de Nova Lima, você vai notar que não existe uma progressão de aspectos "mais fáceis" para outros "mais difíceis", pois qualquer gênero pode ser trabalhado em qualquer ano. "O que deve variar conforme a idade é a complexidade dos textos", afirma Regina Scarpa, coordenadora pedagógica de NOVA ESCOLA. Além disso, é fundamental retomar o estudo sobre um determinado gênero (em diferentes momentos, mas para atender a necessidades específicas de aprendizagem).]**3E+3F**

A turma deve saber que cada tipo de texto tem um suporte

[A apresentação dos textos é outro ponto essencial: eles devem ser trabalhados em seu suporte real.]**3B** [Se você quer usar reportagens, tem de levar para a sala jornais e revistas de verdade. Para explorar receitas, é preciso que os alunos manuseiem obras de culinária. Na análise de biografias, é fundamental cada um dispor de livros desse tipo.]**3C** E assim sucessivamente. Portanto, nada de oferecer apenas uma carta que está publicada (ou resumida) nas páginas do livro didático.]**3F**

[Isso posto, é hora de mergulhar nos currículos. O fio condutor que aproxima as duas propostas é a preocupação de fazer a turma transitar pelas três posições enunciativas do texto: ouvinte, leitor e escritor. É nessa "viagem" de possibilidades que a garotada exercita os tais comportamentos leitores e escritores.]**3F** [Na proposta da Secretaria de Educação de Nova Lima, todo professor lê diariamente, ao longo do primeiro semestre, contos para a turma de 2º ano. Ao ouvir, os alunos se familiarizam com diversos exemplos de texto, apreciando-os e aprendendo a identificar características.

Ao mesmo tempo, eles atuam como leitores, comparando diferentes versões de um conto, por exemplo, com o objetivo de refletir sobre os recursos linguísticos escolhidos pelos autores. E o professor ainda põe a garotada para trabalhar - pede que todos caracterizem um personagem e, portanto, escrevam. Nessa hora, eles vão usar termos como "bom", "mau", "bonito", "nervoso" etc. "Só então cabe explicar que esses termos são chamados de adjetivos e são muito importantes em diversos textos, sobretudo os contos e as propagandas, mas não são adequados em outros, como as notícias", explica Beth Marcuschi.]**3E**

[Nessa integração de atividades com diferentes propósitos, os estudantes vão muito além das características de cada gênero - e aprendem de fato a ler e escrever, inclusive fazendo uso da ortografia e da gramática em situações reais. Tudo isso permite dar o pontapé inicial ao que os especialistas chamam de "caminho da autoria". Uma possibilidade é propor a reescrita (individual) de um conto. Mas o percurso pelas três posições enunciativas só estará completo quando a garotada produzir o próprio conto (no caso de Nova Lima, isso é feito no semestre seguinte, com direito a ler as produções para outras turmas).]**3F**

Organização do trabalho pede mescla de modalidades

[Para integrar essa multiplicidade de propostas e dar conta da evolução dos conteúdos, o melhor caminho é organizar as aulas conforme as modalidades propostas pela pesquisadora argentina Delia Lerner e dividir os trabalhos entre atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos - que podem ser interligados ou usados separadamente, dependendo dos objetivos. "A chave é pensar numa progressão das dificuldades", afirma a linguista Vera Lúcia Cristóvão, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).]**3B**

[O projeto didático é a modalidade mais indicada para trabalhar a

	<p>escrita - afinal, ao criar um produto final com público definido, a turma aprende a focar em um gênero e saber o quê, por quê e para quem escrever.]3B [Em um projeto didático sobre propagandas, por exemplo, a exibição das criações para outros estudantes permite reproduzir o que ocorre com a publicidade na vida real. Além disso, a tarefa adquire outro sentido, pois o aluno sabe que escreve para que outros leiam (e não apenas para o professor) e, portanto, passa a prestar mais atenção na necessidade de se fazer entender.]3C+3F</p> <p>[Já as sequências didáticas são ideais para a leitura de diferentes exemplares de um mesmo gênero, de obras variadas de um mesmo autor ou de diversos textos sobre um tema.]3C [Elas garantem uma progressão que respeita o objetivo a ser alcançado. Ao planejá-las, é importante colocá-las antes dos projetos de produção textual.]3B [No projeto da Secretaria de Educação de Nova Lima, por exemplo, os textos informativos são explorados numa sequência didática meses antes da criação de um jornal mural.]3F</p> <p>E as atividades permanentes têm como meta criar familiaridade com os diversos comportamentos leitores.]3B [Na Projeto Vida, as turmas do 2º ao 5º ano realizam semanalmente rodas de curiosidades, em que alunos contam para os colegas o que leram em jornais e revistas. Com isso, são estimulados a comentar as notícias.]3F</p>
<p>M4 Avaliar positivamente o tema</p>	<p>[Por fim, vale destacar que quando os gêneros são ensinados como instrumento para a compreensão da língua, não importa quantos ou quais você trabalha, desde que o objetivo seja usá-los como um jeito de formar alunos que aprendam a ler e escrever de verdade.]4A</p>
<p>Publicado em <i>Nova Escola</i>, Ed. 224, ago 2009.</p>	

9#225

Movimentos	Passos
<p>M1 Apresentar o tema</p>	<p>Raio X na notícia1A Saber ler para estudar e dominar procedimentos como sublinhar e resumir é o caminho para a autoria de textos informativos1B Beatriz Santomauro (bsantomauro@abril.com.br)1C</p>
<p>M2 Situar o tema</p>	<p>[Os textos informativos têm a função de abordar algum fato, transmitir dados, atualizar conceitos e ensinar sobre um tema. Isso é o que acontece em reportagens de revistas, verbetes de enciclopédias, notícias de jornais, artigos de divulgação científica e livros didáticos. A maioria dos leitores, ao ter um texto informativo em mãos, quer saber o que está sendo dito e aprender algo com a leitura. Ok, é sempre gostoso ler um texto com um estilo inventivo e bem escrito. Mas, no caso dos gêneros informativos, não resta dúvida: a ênfase é o conteúdo sobre o que se escreve.]2A</p> <p>[Ter isso em mente ajuda a lembrar as habilidades de leitura a ser trabalhadas com esse tipo de gênero. Usando textos informativos, você deve levar a turma a buscar dados específicos, tomar notas, comparar fontes de informação e interpretar a linguagem da diagramação (<i>leia o quadro abaixo</i>). Em poucas palavras, é preciso saber ler para estudar. Além de fundamentais para a vida cotidiana, essas competências são essenciais para que os alunos se tornem, de fato, autores de textos informativos - e não meros copiadores de trechos de referências, como muitas vezes costuma acontecer.]2B</p> <p>[Há diversos procedimentos de leitura para organizar informações e facilitar o entendimento: sublinhar os trechos essenciais para apresentar as ideias, resumir o texto mostrando o que é mais importante e fazer registros em tópicos (<i>leia a sequência didática na página 86</i>). Quando o aluno cumpre essas etapas de estudo, as informações fundamentais são destacadas, o que facilita sua retomada para o momento da escrita.]3A</p>

<p>M3 Didatizar o tema</p>	<p style="text-align: center;">Esmiuçar cada texto para retirar os dados que mais interessam</p> <p>[Decidir quais estratégias usar - se é mais adequado resumir do que fazer esquemas, por exemplo - depende do tipo de texto e da informação que se quer obter com base na leitura.]3B [A aluna Sara Laiane Oliveira Souza, da 6ª série da EMEF Victor Civita, em São Paulo, foi orientada pela professora Priscila Barbosa Arantes a sublinhar e tomar notas em tópicos de diversos textos-fonte de jornais e revistas com um objetivo claro: procurar informações que pudessem ser úteis para o momento de escrever para o jornal mural da escola sobre os 40 anos da chegada do homem à Lua (<i>leia o quadro à direita na página 84</i>).]3D+3E</p> <p>[Com a ajuda dos professores, Sara entendeu rapidamente a utilidade dos processos intermediários à escrita propriamente dita. "A maneira de registrar o que mais se destaca permitiu que ela tivesse em mãos a síntese de sua leitura e suas notas de apoio, podendo recuperá-las mais rapidamente do que se ela tivesse de reler tudo de novo", diz Claudio Bazzoni, assessor de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e selecionador do Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10.]3F</p> <p>Grifar o que importa ou fazer um apanhado dos conceitos mais relevantes não é coisa simples. "No caso do sublinhado, por exemplo, muitas vezes os alunos escolhem o parágrafo inteiro ou apenas palavras isoladas, ou seja, fazem a atividade sem ter um critério claro do que é o principal", explica Bazzoni. Esse foi um dos conflitos encontrados por Sara. Como avaliar o que é mais importante? A quantidade de rochas trazidas pelos astronautas à Terra? A distância até a Lua? Teria sido mais adequado falar sobre as missões enviadas pelos Estados Unidos? Para orientar o aluno nesse tipo de escolha, você tem de ajudar a delimitar o que vai ser sublinhado e não apenas dizer "grife o mais importante". Uma opção é mostrar suas próprias estratégias, fornecendo a referência de um leitor experiente. Essas dicas valem sempre que alguém estiver vacilante com a escolha de informações.]3F</p> <p>[Já no momento de resumir um texto lido, a turma terá de se preocupar em condensar fielmente as ideias do que lê. É possível iniciar pelo reconhecimento dos blocos significativos - os conceitos que unem cada grupo de frases, períodos ou parágrafos.]3B [Em textos curtos, os alunos podem numerar os parágrafos, delimitar os blocos significativos e, só depois disso, escrever o resumo, de modo a ressaltar a correlação entre as partes.]3C</p> <p style="text-align: center;">Leituras feitas, a turma vai para a sistematização e a produção</p> <p>[Depois da leitura e da discussão sobre o conteúdo, é hora de sistematizar as características de cada um dos diferentes gêneros informativos. Quais os termos recorrentes? Os estudantes percebem que esses textos, normalmente escritos em terceira pessoa, não costumam trazer uma opinião pessoal explícita? Veem que as informações tendem a ser rígorosas, com números retirados de fontes como estudos e pesquisas de universidades e entidades internacionais?</p> <p>Unindo os dados sobre o formato do gênero e o conteúdo apresentado, é hora de planejar o que vai ser escrito, prestando atenção para não somente copiar, transcrever trechos longos na íntegra ou levantar um só aspecto da questão. O ideal é que o aluno consiga se "descolar" dos textos que serviram de base e criar outro novo, fazendo sua própria hierarquia dos dados com base no que selecionou das leituras. Ele deve ter claro para quê, para quem e o quê escrever, informações essenciais dadas por você logo no início do trabalho. Com uma bagagem razoável sobre o tema, espera-se que ele tenha condições de cruzar dados, relacioná-los com os conhecimentos que já tem, refletir sobre o que foi proposto e reorganizar as informações selecionadas numa nova estrutura.]3C</p>
-----------------------------------	---

	<p>Essa postura não significa jogar para o alto todo o estudo anterior. A turma pode continuar consultando os textos lidos, quando necessário, para confirmar uma grafia, ver como uma definição é usada, qual o verbo utilizado para indicar uma ação etc., mas evitando copiá-los. "Quando o aluno lida com mais de uma fonte, é possível que ele se depare com informações conflitantes. O que fazer com elas? No caso dos textos utilizados por Sara, isso ocorreu com a distância da Terra à Lua. Em um, aparece 380 mil quilômetros. Em outro, 384,4 mil. Nessas ocasiões, o melhor a fazer é buscar mais informações para confirmar uma das versões ou sugerir outra alternativa mais confiável. Entretanto, se o aluno resolver escolher um dos dados ou mesmo usar os dois, deve sempre citar as fontes em seu texto, indicando de onde foram retiradas. "Com a ajuda do professor, a turma acaba percebendo as limitações, as imprecisões e até os furos de notícias e reportagens", completa Bazzoni.]3F</p>
<p>M4 Avaliar positivamente o tema</p>	<p>[Como ocorre com os demais gêneros, os informativos podem (e devem) ser retomados em diferentes momentos da escolarização. O que vai variar na abordagem do professor será a dificuldade dos textos apresentados e a profundidade das discussões feitas em classe. Quanto mais familiarizado com essas práticas, mais o estudante será capaz de localizar informações, ler para saber mais e escrever sobre o que conhece - habilidades essenciais para a vida acadêmica.]4A</p>
<p>Publicado em <i>Nova Escola</i>, Ed. 225, set 2009.</p>	

10#226

Movimentos	Passos
<p>M1 Apresentar o tema</p>	<p>Hora de aperfeiçoar 1A Textos de qualidade precisam por diferentes revisões. Pontuação e coerência estão entre os pontos a serem abordados durante a produção 1B Beatriz Santomauro (bsantomauro@abril.com.br) 1C</p>
<p>M2 Situar o tema</p>	<p>[Foi-se o tempo em que corrigir na escola significava apenas uma caça a erros ortográficos e de pontuação nos textos dos alunos feita pelo professor. Ainda bem!]2A [Hoje, sabe-se da importância de desenvolver comportamentos escritores e o processo de revisão se inclui aí. Por isso, ele também deve ser direcionado para os pontos que colaboram com os aspectos discursivos, como clareza e coerência na hora de contar uma história, e ser feito sempre com a participação das crianças (<i>leia o quadro à direita, com trecho de uma produção individual e textos feitos em dupla e em grupo por alunos do 3º ano</i>). "Elas precisam fazer uma leitura crítica do próprio material", diz Liamara Salamani, coordenadora pedagógica do Colégio Santo Américo, em São Paulo. É importante desconstruir em sala o mito de que revisar é uma etapa final da produção. Em sua tese de doutorado, <i>Procesos de Revisión de Textos en Situación Didáctica de Intercambio entre Pares</i>, a pesquisadora argentina Mirta Castedo ressalta que "os bons escritores não realizam as ações de planejar, escrever e revisar de maneira sucessiva, mas vão e voltam de uma a outra. Eles escrevem partes, releem e modificam, detectam expressões incompreensíveis e corrigem erros".]2B</p>
<p>M3 Didatizar o tema</p>	<p>Como iluminar os aspectos que precisam ser revistos [Para que todos os procedimentos que visam o aprimoramento do texto possam ser feitos pelo estudante com competência e autonomia, é preciso trabalhar em grupo, em duplas e individualmente (<i>leia o projeto didático na página 92</i>). No processo coletivo, a turma deve se debruçar sobre um texto produzido por um dos alunos e apontar o que precisa ser</p>

	<p>repensado, como palavras repetidas, termos incoerentes e mudanças na posição do narrador. É natural que, às vezes, a garotada não identifique à primeira vista os problemas e as soluções satisfatórias. É papel do professor dar alternativas, além de trazer à tona questões já analisadas.]3C</p> <p>[Ao trabalhar em duplas, revisando o texto de outro colega, as crianças exercitam o poder de argumentação a fim de fazer o autor mudar suas escolhas. Esse é um momento rico para avaliar como cada uma delas defende seu posicionamento e explicita suas opiniões.</p> <p>Lembre-se de que, em qualquer situação, a revisão fica mais proveitosa se um aspecto for ressaltado de cada vez. O excesso certamente confundirá a turma!]3F</p>
M4 Avaliar positivamente o tema	<p>Revisar sempre para ser um leitor competente</p> <p>[O ato de rever o que foi feito durante a produção deve permear todos os anos da escola. O que muda é a abordagem do professor e os conteúdos destacados. "O esperado é que os textos estejam mais avançados com o passar do tempo. Por isso, é importante saber o que os alunos já aprenderam e o que deve ser considerado dali em diante", explica Liamara.</p> <p>E o processo tem de ser estendido, pois um escritor que sabe o que precisa ser alterado em seus textos ou de terceiros passa a ser um leitor mais exigente.]4A</p>
Publicado em <i>Nova Escola</i> , Ed. 226, out 2009.	

11#227

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	<p>De olho na tela]1A</p> <p>Na hora de revisar, o computador é o melhor instrumento para explorar várias maneiras de aperfeiçoar um texto sem perder tempo]1B</p> <p>Beatriz Vichessi (bvichessi@abril.com.br) e Tatiana Pinheiro]1C</p>
M2 Situar o tema	<p>[Em vez do lápis, da borracha e das canetas coloridas, o mouse e o teclado. Essa é uma troca bastante vantajosa quando o objetivo é explorar vários aspectos da revisão. Para isso, basta um computador simples, que tenha um programa editor de texto, como o Word.]2A</p> <p>[Um dos primeiros ganhos que a máquina proporciona é a liberdade para trabalhar as questões relacionadas ao formato da produção de acordo com o gênero, sem que para isso os alunos tenham de reescrever todo o material.]2B [É possível pedir a eles, por exemplo, para transformar um conto em uma peça teatral (<i>leia o projeto didático na página 72</i>). Também é válido propor à garotada revisar um conto conhecido por todos, que tenha sido reescrito por outra turma e esteja sem a paragrafação correta, apresentando falhas de pontuação ou muitos termos repetidos.]3C [Assim, como sinalizam as pesquisadoras Emilia Ferreiro e Sonia Luquez no texto <i>La Revisión de un Texto Ajeno Utilizando un Procesador de Palabras</i> (A Revisão de um Texto Alheio Utilizando um Computador), é possível analisar onde e como a garotada intervém (e se intervém, já que identificar o que está bem colocado é uma parte importante da revisão), quais termos incorpora ao material ou se insere modificações em relação aos aspectos discursivos.]2B</p>
	<p>[O trabalho com o computador também confere praticidade à execução das revisões que o autor julga serem válidas em seu próprio texto e das que forem sugeridas por você.]3B [Esse é um dos benefícios explorados por Luis Junqueira, que leciona Língua Portuguesa para o 6º e o 7º ano na Escola Castanheiras, em Santana do Parnaíba, na Grande São Paulo.]3D Depois que os alunos finalizam uma produção, ele registra</p>

<p>M3 Didatizar o tema</p>	<p>comentários nos arquivos, parágrafo a parágrafo (<i>leia os quadros à esquerda, com trechos de produções individuais de alunos do 6º ano</i>). Sem intervir diretamente no material, o educador sugere aos autores adequar trechos, melhorar a pontuação, detalhar a descrição de uma cena e eliminar palavras repetidas, entre outras modificações. "A evolução de cada texto fica nítida quando as primeiras versões são comparadas à final", diz Junqueira.]3E</p> <p>Com o computador, a revisão fica mais profissional</p> <p>[Trabalhando com o micro, os alunos podem experimentar, fazendo inserções e substituições diversas vezes, sem deixar as marcas do processo - como rasuras - no produto final. Eles também lucram com o trabalho realizado pela própria máquina, que destaca termos digitados incorretamente e trechos com problemas gramaticais, sugerindo que eles sejam alterados e, em alguns casos, fornecendo opções de mudanças. À primeira vista, há quem pense que essas ferramentas podem tornar os jovens preguiçosos e escravos da tecnologia. Porém uma análise atenta da aprendizagem revela que essas facilidades fazem com que eles se tornem cada vez mais autônomos como autores e revisores, pois trabalhando assim podem dedicar tempo ao material propriamente dito e deixá-lo mais bem acabado.]3F</p>
<p>M4 Avaliar positivamente o tema</p>	<p>[Em suma, o educador pode avaliar se os estudantes estão desenvolvendo saberes para atuar como fazem os revisores profissionais, se estão se aprimorando em relação aos aspectos discursivos e indo muito além da correção de questões ortográficas quando lançam mão dos recursos tecnológicos.</p> <p>Apesar de o uso do processador de textos ser uma tarefa técnica, não é recomendado programar uma aula prévia sobre as ferramentas à disposição, como ressalta Renata Pontual Ikeda, professora do Colégio Santa Cruz, em São Paulo. "O correto é abordar os atalhos e suas funções de acordo com as demandas que surgirem, enquanto a garotada desenvolve seus textos", ela ressalta.]4A</p>
<p>Publicado em <i>Nova Escola</i>, Ed. 227, nov 2009.</p>	

12#228

Movimentos	Passos
<p>M1 Apresentar o tema</p>	<p>Lição de mestre.1A</p> <p>Ao conhecer as características de estilo de autores profissionais, os alunos aprendem diferentes maneiras de estruturar um texto e abordar um tema1B</p> <p>Anderson Moço (anderson.moco@abril.com.br)1C</p>
<p>M2 Situar o tema</p>	<p>Nas últimas nove edições, <i>NOVA ESCOLA</i> publicou reportagens na série especial Produção de Texto sobre como encaminhar o conteúdo, fazendo o diagnóstico do que os alunos já sabem e o que precisam aprender para escrever com qualidade, quais as etapas do processo de revisão, a validade da leitura para estudar... [Este mês, para encerrar a coletânea, o foco é o estilo de um autor. Trata-se de fazer a turma ter contato com várias obras de determinado escritor profissional a fim de detectar suas marcas estilísticas e usá-las em suas produções.]2A</p> <p>[“É importante que as crianças sejam levadas a observar as criações e as transgressões literárias para que possam enriquecer suas produções”, diz Cristina Zelmanovitz, pedagoga e pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Clarice Lispector (1920-1977), por exemplo, escreve usando os sentimentos e os detalhes da vida dos personagens como fios condutores da história.]2B [Ela rompe com o que é considerado normal e correto ao</p>

	começar o texto <i>Uma Aprendizagem</i> ou <i>O Livro dos Prazeres</i> com uma vírgula e terminar com dois pontos. Há muito que observar também nos escritos de Machado de Assis (1839-1908). Ele é famoso por ser irônico ao retratar a sociedade do século 19 e fazer com que o narrador da história manipule os acontecimentos. 3C Sabendo dessas e de outras marcas, é possível comandar um bom trabalho de leitura e apurar o olhar das crianças. ["Essas características são como moldes", afirma Claudio Bazzoni, assessor de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e selecionador do Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10. 3A
M3 Didatizar o tema	<p>Situações de produção com sentido e propósito claros</p> <p>[O primeiro passo é escolher as obras de um autor a serem dissecadas de acordo com as necessidades de aprendizagem da turma. Não se trata, então, de eleger textos ditos fáceis ou difíceis, assinados por nomes consagrados ou vanguardistas. Por exemplo, focar o jeito de finalizar as histórias pode ser interessante quando os alunos sempre mostram que os personagens vivem felizes para sempre. Trabalhar com Oscar Wilde (1854-1900) ajuda a garotada a tomar gosto pelos fins trágicos (<i>leia os quadros abaixo e nas páginas seguintes, que mostram a análise feita por estudantes do 6o ano de contos do autor e trechos das produções que realizaram</i>). O emprego do discurso direto, do narrador onisciente e de orações curtas também pode fazer parte da lista.</p> <p>Depois da leitura, é importante conversar bastante com os alunos para que eles percebam as características que marcam os textos. Alguns recursos nem sempre ficam explícitos depois da primeira análise: é preciso levar a garotada a percebê-los. Para isso, questione algumas decisões do autor. 3C [Enxergar as maneiras com que ele resolve problemas acerca da forma e da linguagem e refletir sobre como chegou a essa resolução e por que fez essa opção também é uma possível pauta de debate antes da produção propriamente dita (<i>leia a sequência didática no quadro da página seguinte</i>).</p> <p>No entanto, esse tipo de atividade não deve ter como pretensão, em hipótese alguma, criar Clarices, Machados, Wildes e outras cópias. "Ao ler várias obras de um mesmo autor, os alunos se aprofundam e passam a conhecê-lo mais a fundo. Mas, quando partem para a produção, embora se apropriem de certas marcas, têm de ter liberdade para desenvolver seus escritos", destaca Cristina. 3F</p>
M4 Avaliar positivamente o tema	[A proposta também não pode tangenciar a escolarização da leitura. O real objetivo de focar os traços de um escritor, além de fazer com que os estudantes conheçam mais sobre a cultura escrita para redigir melhor, é ajudá-los a perceber que seguir um escritor, acompanhando sua trajetória profissional, é uma saborosa aprendizagem. 4A
Publicado em <i>Nova Escola</i> , Ed.228, dez 2009.	

13#230

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	<p>Autor em formação 1A</p> <p>Ensinar planejamento, textualização, revisão e edição é fundamental para garantir o desenvolvimento de bons escritores 1B</p> <p>Beatriz Vichessi bvichesi@abril.com.br 1C</p>
M2 Situar o tema	[Escrever bem é uma tarefa extremamente complexa e que envolve múltiplas capacidades. Por isso, quando se fala em produção de textos, demanda-se um trabalho detalhado e a longo prazo a fim de que os alunos saibam buscar materiais que sirvam de modelo e sejam capazes de olhar para o que escreveram e verificar se está confuso, redundante ou incompleto. E mais: eles precisam revisar e reescrever o material até que

	<p>ele fique bom o suficiente para ser apreciado e compreendido pelos leitores.]2A</p> <p>[Para alcançar todos esses objetivos, existem diversas situações didáticas que podem ser colocadas em prática. O importante, seja qual for a escolhida, é que os estudantes entrem em contato, desde o primeiro momento, com uma proposta global e semelhante a situações que ocorrem nas atividades de comunicação da vida social. É fundamental também que o docente se concentre na exploração das diversas etapas que compõem a produção (planejamento, textualização, revisão e edição) e que saiba identificar as fragilidades que a turma apresenta para, assim, eliminá-las.]2B</p>
<p>M3 Didatizar o tema</p>	<p>Porém, além de nem sempre os passos descritos acima serem explorados de modo produtivo, muitos projetos são colocados em prática de modo pasteurizado, como se uma ideia bem-sucedida com uma turma pudesse ser aplicada em outra da mesma forma. Para o trabalho dar certo mesmo, é necessário considerar o grupo real e fazer adaptações quando necessário (na maioria dos casos, elas são). [Foram esses cuidados, entre outros, que fizeram Claudia Tondato, professora da 4ª série da EMEF Professor Rosalvito Cobra, em São Caetano do Sul, na Grande São Paulo, merecer o título de Educadora Nota 10 do Prêmio Victor Civita de 2009.]3D ["Ela percebeu que, apesar de saberem escrever textos coesos e coerentes, as crianças ainda precisavam trabalhar mais no planejamento das histórias e deixá-las criativas", explica Beatriz Gouveia, coordenadora dos programas Além das Letras e Formar em Rede, do Instituto Avisa Lá, e selecionadora do prêmio.]3F [Claudia propôs que reescrevessem <i>A Bruxa da Rua Mufetar</i>, um conto do francês Pierre Gripari (1925-1990) publicado em <i>Os Contos da Rua Broca</i>, substituindo o personagem principal (<i>leia o quadro à direita</i>). "Todos pararam para pensar nas características do novo personagem, observando como era a bruxa do texto original", fala Claudia.]3E [O recurso didático a que ela recorreu tem nome. Trata-se de uma produção com apoio, que elimina algumas dificuldades (no caso, inventar uma história) para que os alunos se concentrem em outras.]3F [Combinar textos já conhecidos, transformar um gênero em outro (redigir um conto de mistério com base em uma notícia), escrever textos inspirados em outros conhecidos (como uma carta que um personagem teria escrito a outro) e planejar o enredo de um texto coletivamente para que cada estudante escreva sua versão são outras possibilidades.]3C</p> <p>A revisão é parte integrante do processo de produção</p> <p>[Seja qual for o tipo de produção proposto, é preciso ter em mente que planejamento e revisão são processos que precisam ser ensinados à garotada.</p> <p>A fantasia de que ideias brilhantes pairam no ar e de que bons escritores simplesmente têm facilidade para escrever deve ser desconstruída. É função do professor explicar que, embora os textos de autores profissionais não tenham traços do processo de produção, eles foram planejados, escritos, revisados diversas vezes e lidos por várias pessoas até estarem bons o suficiente para chegar às mãos dos leitores.</p> <p>Outro ponto importante que tem de ser mostrado às crianças é que recorrer a bons modelos, para desenvolver um repertório sólido, é uma atitude imprescindível para escrever bem e com criatividade. Afinal, não se trata de copiar, mas de aprender com uma experiência, usando-a como referência (<i>leia o projeto didático abaixo</i>).]3B</p> <p>[Em relação ao ato de revisar, ele não pode ser substituído pela correção do professor, como se fossem a mesma coisa. Ao corrigir, costuma-se transformar os erros em acertos que nem sempre são compreendidos pelos alunos. E durante as próximas escritas, na tentativa de atender às correções, eles acabam cometendo os mesmos erros. Natural: as crianças apresentam uma espécie de cegueira diante dos próprios erros, como descrevem Auguste Pasquier e Joaquim Dolz, no texto <i>Un Decalogo para Ensinar a Escribir</i>, publicado na revista espanhola</p>

	<p><i>Cultura y Educación</i>. Fazer o estudante revisar o que produz proporciona uma reflexão a respeito de equívocos e ausências e reforça o papel da etapa como integrante da produção de texto.3B</p> <p>[É claro que dicas do professor durante o processo são bem-vindas. "Esse personagem ainda não foi apresentado" ou "É importante descrever o ambiente para o leitor compreender a história" são bons exemplos. "Quais recursos você pode usar para esse trecho ficar interessante?" é uma pergunta que também ajuda a turma a avançar. Fazer o grupo voltar ao modelo para apreciar as saídas encontradas pelo autor é outra estratégia.3C [Só depois que os alunos observam e recorrem a elas o professor pode nomear o recurso. Claudia, por exemplo, interveio quando percebeu que muitos estudantes optavam pelo discurso indireto, o que empobrecia as reescritas. "Copiei um trecho de diálogo no quadro e perguntei à turma o que fazia com que ele fosse bom", diz ela.3B+3C</p>
M4 Avaliar positivamente o tema	<p>[A atitude revela claramente que não faz sentido ter medo de interromper o trabalho da turma e chamar a atenção para um ponto que precisa ser discutido. Deixar que escrevam tudo para só depois corrigir só impede que se formem autores autônomos.4A</p>
Publicado em <i>Nova Escola</i> , Ed. 230, mar 2010.	

14#231

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	<p>Sem medo de escrever1A</p> <p>Histórias de terror entram em sala de aula e dão aos alunos a possibilidade de trabalhar com esse gênero, cheio de mistério e suspense1B</p> <p>Thaís Gurgel (novaescola@atleitor.com.br), de São Luís, MA, e Bianca Bibiano1C</p>
M2 Situar o tema	<p>[Não leia esta reportagem se você evita as histórias de terror. Pare imediatamente, pois ela pode causar arrepios. Este é o último aviso. Se prosseguir, por seu próprio risco, é porque sabe que o suspense e o medo típicos desse gênero são cativantes. Narrativas envoltas em uma aura de mistério, criaturas assustadoras e o uso eficaz de um dos sentimentos mais antigos - o medo - garantem a esse gênero uma legião de fãs, conduzidos por mestres como Edgar Allan Poe (1809-1849), Clive Barker e Stephen King. Entre a realidade e referências folclóricas, eles criaram textos que refletem a sociedade e seus maiores pavores - fundamentados ou não.2A</p> <p>[Além desse estilo característico, o terror também tem outras marcas que o distinguem. Costurando ações, personagens e ambientes, os autores transportam o leitor para o que pode ser chamado de transgressão, como explica Heloísa Prieto, escritora e doutora em Literatura pela Universidade de São Paulo (USP). "Por meio de recursos linguísticos, como a construção detalhada das descrições espaciais, os textos deixam o leitor o mais a par possível da história para, logo em seguida, estabelecer um momento de ruptura, no qual nada mais é conhecido e eventos novos ocorrem sem que o leitor possa prever", explica.</p> <p>A atração que o gênero provoca vem de longa data. "Os primeiros instintos e emoções do homem foram sua resposta ao ambiente. O medo é uma reação ao desconhecido e deixa em estado de alerta mesmo quando a pessoa está diante de um assombro", explica Howard Phillips Lovecraft (1890-1937), famoso escritor norte-americano de obras de terror que tinha como marca o uso da primeira pessoa para narrar suas histórias.2B</p>
	<p>[Ciente do apelo do tema entre os alunos, a professora de produção de texto Maria das Dores de Macedo Coutinho Raposo resolveu</p>

<p>M3 Didatizar o tema</p>	<p>levar a temática para a sala de aula (<i>leia o quadro abaixo</i>). Os alunos do 6º ano da Escola Crescimento, em São Luís, já haviam estudado outros gêneros, entretanto, ela ainda sentia que os textos não avançavam. "Eles ficavam presos ao que achavam que eu queria e não conseguiam transmitir a criatividade que tinham para o papel", lembra.]3D</p> <p>[Além de definir qual estilo de narrativa trabalhar, ela também desenvolveu um projeto que combinava a leitura de textos de referência, clássicos e modernos, com a escrita dos estudantes. Deu tão certo que lhe garantiu o Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10 e uma seleção de textos digna de escritores renomados.]3E ["O diferencial desse trabalho é o encontro eficaz da leitura com a escrita. A professora consegue ensinar o aluno a buscar subsídio para sua criação em textos do gênero", aponta Claudio Bazzoni, assessor da Prefeitura de São Paulo e selecionador do Prêmio.]3F</p> <p style="text-align: center;">Não basta ser assustador para ser um conto de terror</p> <p>[Nem toda história que tenha cenas de suspense, monstros e seres fantásticos pode ser considerada literatura de terror. É preciso mostrar marcas que se apresentam exclusivamente nesse gênero, como a ausência de desfechos felizes.]3ª ["Em um conto de fadas, também vemos momentos de crise, com as bruxas, por exemplo, mas desde o começo da leitura já sabemos que o fim será ranqüilo. Enquanto isso, no terror existe a perda, a morte, e o encerramento pode só aumentar a tensão porque nem sempre a causa do medo se esclarece", explica Heloísa.]3B+3C</p> <p>[Outra ressalva a fazer: a questão moral, sempre presente nessas histórias, merece uma reflexão após a leitura.]3ª ["O personagem entra num mundo cheio de terror e medo porque passou por cima de algum conselho ou determinação. É a famosa frase: 'A única porta que você não pode abrir é essa', que dá a deixa para a violação das regras e para o começo de todos os perigos", completa a escritora.]3C</p> <p>[Por causa dessas questões, é importante levar em consideração a faixa etária dos alunos. "Não existe uma idade específica para esse trabalho, porém os de 5º e 6º ano têm maturidade e repertório suficientes para adentrar nesse universo com mais profundidade", afirma Bazzoni. Heloísa concorda, pois acredita que as crianças, nessa fase, começam a perceber a sociedade e os aspectos mais sombrios dela, sendo conquistadas por narrativas que trazem à tona seus temores. "Não é uma questão de expô-las ao medo, mas de discutir o que, por muitas vezes, é incompreensível e mostrar como isso pode ser retratado na literatura", observa.]3B</p> <p style="text-align: center;">Mesmo quem não gosta de sustos pode escrever terror</p> <p>[Na turma da Maria das Dores, nem todos gostavam do gênero terror. Contudo, isso não impede de trabalhar o conteúdo (<i>leia a sequência didática</i>). "Muitas vezes, a criança é mais cética e se adapta bem a outros gêneros, como a paródia do terror", explica Heloísa.]3F</p> <p>[O estilo a que a autora se refere ficou conhecido no Brasil principalmente pelos filmes de José Mojica Marins, o Zé do Caixão. "Esse terror exagerado, que não deixa o medo de lado, mas extrapola as dimensões da realidade, pode ser uma saída ao aluno que não se deixa levar pelo clima de mistério", conclui.</p> <p>Tanto o humor quanto o terror têm em comum a característica de colocar o personagem diante de situações ridículas, sejam cômicas ou assustadoras. Essa é a deixa para você ajudar os estudantes a "perder o medo do medo".</p> <p>Uma questão-chave é o uso de características específicas dos contos, como os advérbios, que podem tomar muito tempo. Uma saída é trabalhá-las com foco no texto. "O professor pode preparar versões dos contos sem, por exemplo, os substantivos, ou sem os advérbios, e refletir com a turma sobre o que ocorre com o sentido da narrativa", orienta Bazzoni.</p>
-----------------------------------	--

	Outra dica é levar para a sala filmes com adaptações de obras literárias. Mostrar como a descrição presente no texto influencia a criação da atmosfera da história, e outros recursos que o autor e o cineasta usam, ajuda os estudantes.]3B+3C
M4 Avaliar positivamente o tema	[O sucesso dos contos foi tanto que Maria das Dores optou por antecipar a produção. “Agora, os alunos começam a escrita logo que têm contato com os textos de referência e vão melhorando, construindo e desconstruindo suas histórias conforme o desenrolar do projeto.”]4ª
Publicado em <i>Nova Escola</i> , Ed. 231, abr 2010.	

15#232

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	Sumo do resumo.1A Por que os alunos têm tanta dificuldade para fazer boas sínteses? Estudo revela que o problema pode estar na forma como se ensina o gênero1B Beatriz Santomauro (bsantomauro@abril.com.br)1C
M2 Situar o tema	[Entre os procedimentos de estudo ensinados na escola, o resumo é certamente um dos mais úteis e populares. Entretanto, muitos professores se queixam de que a prática raramente atinge os resultados prometidos pela teoria: estudantes copiam trechos, não selecionam o essencial, deturpam ideias e por aí vai. Por que isso ocorre?]2A [Essa dúvida motivou 20 anos de trabalho da pesquisadora argentina Flora Perelman, da Universidade de Buenos Aires. Seu livro mais recente, <i>El Resumen sobre el Papel: Condiciones Didácticas y Construcción de Conocimientos</i> (lançado no fim de 2008, ainda sem versão em português), é um compêndio sobre as informações colhidas ao longo desse tempo. A conclusão da especialista é inquietante: na maioria das vezes, o problema está na forma como os docentes abordam o gênero.]2B
M3 Didatizar o tema	[Um dos trabalhos mais recentes analisou como as condições de ensino influenciam o resumo feito pelos alunos. Para realizá-lo, a pesquisadora orientou, juntamente com professores do 3º ano de uma escola de classe média em Buenos Aires, na Argentina, duas propostas de síntese para 15 estudantes.]3D [Na primeira situação, que Flora chamou de "habitual" por ser a mais comum nas escolas, as crianças escreveram resumos de um texto sobre a cidade grega de Esparta. Ao longo de sua exposição, o professor cometeu uma série de equívocos, como apresentar o gênero como um procedimento que serve apenas para reforçar o que já se sabe (<i>leia outros erros no quadro da página seguinte</i>). Depois, realiza uma intervenção, reunindo no quadro ideias que deveriam constar da síntese, mas sem discutir por que e pedindo que a turma escrevesse uma nova versão do texto.]3E [Os resultados desse modo de ensinar foram desapontadores: em termos de critérios de seleção de informações, só cinco dos 15 alunos evoluíram entre uma versão e outra. E, no que diz respeito à compreensão de conteúdo, ninguém avançou.]3F [Para a segunda proposta - resumir um texto sobre Atenas -, a atuação foi diferente (<i>leia o quadro à direita</i>). De início, o educador definiu resumo como uma prática de estudo para conhecer melhor o conteúdo de um texto. Na intervenção entre um texto e outro, o foco do trabalho foi discutir os critérios de seleção de informação.]3E [A mudança foi visível: 13 de 15 estudantes melhoraram na compreensão do texto e todos aprimoraram a seleção de informações.]3F [Os resultados da investigação lançam luz sobre as maneiras mais eficazes de tratar o gênero. Começamos por um aspecto que parece óbvio,

	<p>mas é essencial: para resumir bem, o aluno deve entender o que está resumindo. Em seguida, já munido de uma compreensão global do que está escrito, ele parte para a produção. Nessa etapa, o objetivo é ampliar ainda mais o entendimento, pois o momento da escrita leva a uma nova reflexão sobre o texto-fonte, evidenciando a ideia central e hierarquizando as informações. "Por isso, a discussão de critérios é fundamental. Dizer 'sublinhe o que é mais importante' ajuda pouco", reforça Flora.</p> <p>É a deixa para mostrar que não existem resumos-padrão, mas possibilidades que variam de acordo com a proposta (destacar o mais importante, o mais curioso, os números citados etc.). Para guiar a turma, uma alternativa válida é mostrar suas próprias estratégias, apresentando uma referência de leitor e escritor experiente para as crianças.3F</p>
<p>M4 Avaliar positivamente o tema</p>	<p>[Por fim, vale prestar atenção na linguagem utilizada. Ao notar que o aluno imita expressões do texto-base, você não precisa considerar aquilo uma cópia sem utilidade. "Definições científicas, por exemplo, são difíceis de serem explicadas com outras palavras", lembra a pesquisadora. O essencial é notar se o aluno compreendeu e não fez só uma justaposição de trechos. A melhor forma de verificar isso é examinar se há coerência no encaminhamento das ideias destacadas na síntese - e debater toda vez que isso não ocorrer. Praticando a escrita e refletindo sobre ela, a turma constrói resumos que extraem o sumo do texto.]4A</p>
<p>Publicado em <i>Nova Escola</i>, Ed. 232, mai 2010.</p>	