



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO
(MESTRADO)

O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO JORNAL
E NA ESCOLA

Eliete Correia dos Santos

Campina Grande, dezembro de 2006

Eliete Correia dos Santos

O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO JORNAL E NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, na Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração “Ensino-aprendizagem de língua e literatura”.

Orientadora: Prof^a Dra. Denise Lino de Araújo

2006

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S237p Santos, Eliete Correia dos
2006 O processo de transposição didática no jornal e na escola/ Eliete Correia dos Santos. _ Campina Grande, 2006.
190f. il.

Inclui bibliografia.
Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.
Orientadores: Denise Lino de Araújo.

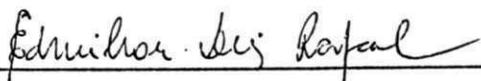
1— Transposição Didática 2— Leitura 3— Jornal I— Título

CDU 81”33

FOLHA DE APROVAÇÃO



Profª Dra. Denise Lino de Araújo - UFCG
Orientadora



Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael - UFCG
Examinador



Drª. Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes (UFPE)
Examinadora

Para

Minha mãe, Maria Alzira, por me amar sem pedir nada em troca e pelas exaustivas tardes e manhãs que me esperava no estacionamento da UFCG apenas para que eu não viajasse de Caruaru a Campina Grande sozinha.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Denise Lino de Araújo, pelas nossas reuniões, e-mails, telefonemas, livros emprestados que favoreceram a elaboração deste trabalho. Sua dedicação, presteza e orientação foram capazes de me fazer acreditar que, mediante as dificuldades, jamais poderemos deixar de lutar. Toda a minha admiração por sua determinação acadêmica e humana;

Aos professores Edmilson Luiz Rafael e Auxiliadora Bezerra pela análise criteriosa que fizeram deste trabalho no exame de qualificação e pelas valiosas discussões nas disciplinas que ministraram;

Às amigas Roseli, Francineide e Glauciara, por me acolherem em suas casas; Aos colegas Josué, Camêllo e Germano, por me ajudar, muitas vezes, sendo correio;

À minha família, que é o pilar em que sustento toda a minha vida. A meu amor, Janduí, pela compreensão das várias noites de solidão em que eu ficava escrevendo no computador. A meus filhos, Janduy Filho e Marcelo, por me perdoarem pela ausência e suportarem meu estresse. Às minhas irmãs Erivalda, Erinalda e Eliene que sempre torceram por mim; A meu irmão, Cláudio, e a meu pai, Edivaldo, pelo amor e pelo orgulho que sentem por mim.

À minha sogra Juraci e à minha cunhada Irandi, pelo apoio nos momentos que mais precisei. Buscar e levar meus filhos na escola, cuidar deles e amá-los. Sempre que eu estava em Campina Grande, sabia que vocês tomariam conta como mãe.

Aos colegas do Mestrado, pelas conversas, brincadeiras, amizades construídas; Aos meus colegas de trabalho e aos meus alunos, que sempre estão presentes em minha vida.

À professora Aline, por disponibilizar suas aulas para gravação das atividades com o Diarinho e por facilitar a coleta de dados; À professora Sandra Rosa, por permitir a gravação das aulas com o Jornal Diário de Pernambuco. Com certeza, esses dados servirão para futuras pesquisas;

À Irmã Maria José, Diretora do Sagrado Coração, pela compreensão e apoio; À Danielle Andrade, Coordenadora da FAVIP, pela compreensão e pelas conversas que aliviaram a minha tensão e a dela, duas colegas finalizando mestrado;

À Fundadora e à Coordenadora do programa e ao jornalista do Diarinho, pelas entrevistas cedidas que muito me ajudaram a compreender o Programa Leitor do Futuro;

A minha professora Beta, por ter me despertado o gostar da Língua Portuguesa; À minha madrinha, pelo amor que sente por mim;

Ao professor e amigo Mantcha's pela ajuda nas traduções dos textos em inglês e ao professor Wellington pelas várias tardes de leitura em francês;

À minha amiga Sônia Ramos por me doar semanalmente os Diarinhos;

Ao querido aluno Emmanuel França por me ajudar na impressão desse trabalho e nas cópias dos cds; Aos alunos Oscar e Charles, como também à colega Arlete por me ajudarem a *scannear* as figuras que serviram como dados pra essa pesquisa;

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Visualização das entrevistas e seu grupo temático.....	16
Quadro 02: Editorias do jornal e respectivas funções.....	22
Quadro 03: Regras apresentadas por Bernstein e as relações estabelecidas.....	75
Quadro 04: Representação comparativa de conceitos teóricos de CHEVALLAR (1991) e BERNSTEIN (1996).....	76
Quadro 05: Identificação da matéria de capa através de siglas.....	95
Quadro 06: Representação das ações e recursos de transposição didáticas encontrados nas quatro seções da reportagem.....	99
Quadro 07: Classificação das funções didáticas dos parênteses.....	123
Quadro 08: Identificação da aula através de siglas.....	134
Quadro 09: Representação das ações e recursos de transposição didática nas aulas de leitura.....	138
Quadro 10: Aspectos comparados nas duas esferas.....	165
Quadro 11: Recursos comuns às duas esferas.....	168
Quadro 12: Recurso singulares de cada esfera.....	169
Quadro 13: Reprodução da cadeia de transposição didática apresentada por Perrenoud (2002).....	170
Quadro 14: Cadeias de transposição didática no jornal e na escola.....	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Representação da triangulação dos dados.....	12
Gráfico 02: Representação visual da pesquisa.....	13
Gráfico 03: Interface da transposição didática e da leitura entre a esfera jornalística e escola.....	78
Gráfico 04: Representação do processo de transposição didática da informação do Diarinho tomado como recurso didático.....	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. Contextualização do objeto de pesquisa.....	01
2. Situação e objeto de pesquisa.....	02
3. Os objetivos de pesquisa.....	04
4. Por que investigar a transposição didática em torno de um programa de leitura de jornal.....	05
5. A organização da dissertação.....	07

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1 Natureza da pesquisa.....	09
1.2 Descrição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	14
1.2.1 Material impresso.....	15
1.2.2 Entrevistas.....	16
1.2.3 Gravação de aulas de vídeo.....	17
1.2.4 Caracterização dos sujeitos entrevistados.....	18
1.2.5 Caracterização da escola.....	19
1.2.6 Caracterização dos Suplementos.....	20

2. A LEITURA DE JORNAIS NA SALA DE AULA

2.1 A presença da indústria cultural na escola brasileira.....	23
2.2 Jornais invadem a escola.....	27
2.3 Jornal na sala de aula: concepções de leitura e o papel do professor.....	37
2.3.1 Um breve passeio pelos estudos de leitura: do processamento das linhas às condições de produção/recepção dos textos.....	38
2.3.2 O papel do professor e a leitura de jornal.....	44
2.3.3 A leitura apresentada pelo Programa Leitor do Futuro.....	50

3. ADAPTAÇÕES DE SABERES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

3.1	Transposição didática: Origem e Conceituação.....	67
3.2	O conceito de Recontextualização de Bernstein.....	74
3.3	Transposição Didática do Texto Jornalístico.....	80
3.3.1	Comunicação Social: Preocupação com a Didaticidade dos Fatos.....	80
3.3.2	Formas de Didaticidade no Jornalismo: uma revisão da literatura.....	82

4. “PARA SABER MAIS”: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO SABER NO SUPLEMENTO INFANTIL

4.1	O Estabelecimento do contrato didático no jornal.....	94
4.2	Formas de didaticidade apresentadas pelo jornal.....	97
4.2.1	A linguagem multimodal do Jornal e a exemplificação.....	101
4.2.2	Pergunta retórica, simulação de situação-problema e definição.....	106
4.2.3	A intertextualidade no suplemento infantil.....	111
4.2.4	A explicação de termos técnico-científicos: adaptação vocabular, expressões explicativas e parentetização.....	119
4.2.5	A topicalização da informação na editoria “Saiba Mais”.....	126

5. LENDO CONJUNTAMENTE: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO SUPLEMENTO INFANTIL NA AULA DE LEITURA

5.1	O Estabelecimento do contrato didático nas relações entre professora, alunos e saber.....	130
5.2	A didaticidade do discurso pedagógico nas aulas de leitura.....	137
5.2.1	A linguagem multimodal e a exemplificação.....	140
5.2.2	Elucidação do vocabulário.....	145
5.2.3	Perguntas retóricas e norteadoras, comparação e aproximação do universo infantil.....	148
5.2.4	relação intertextual: uma estratégia do ensino de leitura.....	152
5.2.5	Ludicidade também é explicar.....	161

6. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E IMPLICAÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR: A

**DIVISÃO DE “RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA” ENTRE O DISCURSO DE
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E O DISCURSO PEDAGÓGICO**

6.1 Aspectos que interferem no processo de transposição didática..... 164
6.2 Ações e recursos de transposição didática: uma comparação..... 167

CONSIIDERAÇÕES FINAIS..... 176

REFERÊNCIAS..... 184

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre as implicações da transposição didática para o ensino de leitura de textos jornalísticos. Trata-se de uma pesquisa interpretativista e interdisciplinar que analisa as ações e os recursos de transposição didática em dois espaços: em aulas de leitura de uma professora de filosofia e no suplemento infantil *Diarinho*, publicado pelo Jornal Diário de Pernambuco. O objeto aqui analisado se materializa no texto jornalístico e na exposição da professora, uma vez que ambos têm a intenção de expor uma matéria a um leitor/aluno supostamente menos informado. Destas duas esferas sociais, retirou-se o *corpus* desta pesquisa, que é composto por 10 exemplares do suplemento e por quatro aulas de leitura. Para estudá-lo, foram mobilizadas as concepções de leitura e de transposição didática correntes no âmbito da lingüística aplicada. Foram utilizados três procedimentos de análise de dados que resultaram nos três capítulos de interpretação dos dados, a saber: (1) identificação e descrição de recursos e ações de transposição didática empregadas pelos jornalistas, (2) identificação e descrição de recursos e ações de transposição didática empregadas pela professora, (3) comparação dos recursos e ações de transposição didática descritos na primeira e segunda etapa. Para realização do processo de transposição didática no jornal ou na escola, a análise dos dados revela que é preciso estabelecer um contrato didático em que um locutor informado transmite um saber a um sujeito menos informado que supostamente aceita esta situação de aprendizagem. Também mostra que as ações de explicar e de informar parecem ser indissociadas tanto no suplemento quanto na escola, pois, ao mesmo tempo em que o jornalista e a professora informam também explicam. Para isso, os recursos de transposição, além de variados, são recorrentes. No suplemento, identificamos vinte e dois recursos de transposição didática e na aula de leitura dezenove. Doze desses recursos são comuns às duas esferas, entre eles destacam-se a intertextualidade, o conhecimento vocabular e a interação com o leitor/aluno. A conclusão deste trabalho aponta que os saberes ensinados na escola através do suplemento percorrem duas cadeias de transposição didática: uma que se origina na esfera escolar e outra na comunicação social. Aponta ainda que jornalistas e professores são os principais agentes destas cadeias e dividem uma responsabilidade pedagógica ao difundir diversas informações e referências identitárias, através das quais podem ajudar a aceitar/rejeitar ou refletir sobre as temáticas sociais.

Palavras-chave: transposição didática; leitura; jornal

ABSTRACT

The objective of this work is to reflect on the implications of the didactic transposition to the teaching of reading involving journalistic texts. It is an interpretative and interdisciplinary research which analyses the actions and resources from didactic transposition presented in two areas: the reading classes given by a Philosophy teacher and the infantile supplement *Diarinho*, published in the *Diário de Pernambuco* newspaper. The object analysed in this work materializes in the journalistic text and in the teacher's exposition, since both have the intention of showing a subject to a reader-student who is supposedly less informed. From these two social spheres the corpus of this research was collected, which is composed of ten issues of the supplement and of four reading classes. In order to study it, the current concepts of reading and didactic transposition in the scope of Applied Linguistics were mobilized. Three data analysis procedures were utilized which resulted in the three chapters containing the data interpretation, namely: (1) identifying and describing the resources and actions of didactic transposition employed by the journalists, (2) identifying and describing the resources and actions of didactic transposition employed by the teacher, (3) comparing the resources and actions of didactic transposition in the first and second phases. To achieve the process of didactic transposition in the newspaper or in the school, the data analysis reveals that there should be a didactic contract in which an informed speaker imparts knowledge to a less informed subject who perhaps accepts this learning situation. It also shows that the actions of explaining and informing seem to be inseparable both in the supplement and in the school, for the journalist and teacher inform and explain in the same way. That is why the transposition resources are varied and recurrent. There were twenty-two didactic transposition resources in the supplement and nineteen in the reading class. Twelve of the resources are common to the two spheres, and among them intertextuality, vocabulary knowledge and interaction with the reader-student are noticeable. The conclusion of this work indicates that the knowledge imparted at school by means of the supplement goes through two didactic transposition chains: one which stems from the school sphere and another from the social interaction. It is also pointed out that journalists and teachers are the main agents of those chains and share a pedagogical responsibility in diffusing information and identity references through which they can help to accept/reject or reflect on social themes.

Key-words: didactic transposition; reading; newspaper

INTRODUÇÃO

1- Contextualização do objeto de pesquisa

O uso de textos midiáticos como material didático nas escolas vem crescendo a cada ano, sobretudo a partir da orientação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que reforça essa presença na medida em que sugere o ensino da língua a partir de uma diversidade de textos. Falar de textos midiáticos significa falar de alguns gêneros escritos associados a sistemas simbólicos que têm relevância na sociedade. Significa, portanto, falar de leitura.

O jornal impresso sempre freqüentou a sala de aula por iniciativa dos professores. No século XX, durante a II Guerra Mundial, o educador francês Freinet¹ desenvolveu uma metodologia de ensino baseada em seu uso. Mas o emprego sistemático do jornal, a partir da distribuição regular em escolas, data de 1932, nos Estados Unidos, como iniciativa do *The New York Times*.

Na década de 70 do século XX, mais de 350 jornais americanos contavam com professores como assistentes na implantação do programa de jornal na escola. Hoje mais de 700 patrocinam programas educacionais.

No contexto brasileiro, editores de jornais, organizados na Associação Nacional de Jornais (ANJ), conscientizaram-se de que a imprensa precisa de movimentos estratégicos das próprias empresas para continuar a ter um futuro. Um deles é a preparação de futuros leitores, o que pressupõe não apenas a melhoria dos índices nacionais de instrução, mas também a formação do hábito de leitura de jornais, isto proporciona a familiaridade com a

¹ Célestin Freinet foi um professor primário cuja proposta pedagógica, com uma série de instrumentos e técnicas inovadoras, construídas a partir do dia-a-dia de sala de aula, aponta para uma concepção original de trabalhar o meio educativo, baseada na atividade e cooperação.

imprensa, com a informação diversificada e atual, desde os primeiros anos de educação básica.

O programa **Jornal na Educação**² é uma dessas estratégias, que, implantado desde 1980, vem crescendo paulatinamente. Segundo Costa (1997), esse programa tem cunho institucional e cumpre as funções empresarial, educativa e social, ao contribuir para formar novos leitores e dar oportunidade a estudantes de todo país de terem acesso ao jornal e de desenvolverem o espírito de cidadania.

Atualmente, participam da iniciativa da ANJ 38 programas, 8.500 escolas em 16 estados brasileiros e no Distrito Federal, atingindo cerca de 3,5 milhões de estudantes³.

2. Situação e Objeto da Pesquisa

Em Pernambuco, o Diário de Pernambuco, o mais antigo jornal em circulação da América Latina (1825) e a mais antiga publicação periódica em língua portuguesa no mundo, vem desenvolvendo, desde 1997, uma ação no âmbito do programa de jornal na educação denominada **Leitor do Futuro**.

Hoje, o programa Leitor do Futuro atua de maneira direta e por meio de agentes multiplicadores, em 250 instituições de ensino, das quais 170 são da Rede Pública, além de 10 Secretarias Municipais de Educação, incluindo escolas da zona rural de Pernambuco⁴. O trabalho de estímulo à leitura tem como diretriz básica a utilização do jornal como recurso

² Sílvia Costa, em seu livro *Jornal na Educação: Considerações Pedagógicas e Operacionais*, dá uma visão panorâmica das características de um programa de jornal na Educação, seu funcionamento e, principalmente, a contribuição que pode prestar à Educação.

³ Estes dados foram coletados no http://www.anj.org.br/webc/anj/Programas/prg_hist.cfm Acesso em julho de 2004.

⁴ Os dados do projeto Leitor do Futuro foram coletados, em junho de 2004, com a coordenadora do programa, Cleide Delmácia.

pedagógico lúdico e dinâmico, capaz de suscitar o intercâmbio entre as diversas informações, formando crianças e adolescentes leitores de textos da mídia impressa.

As ações do programa são⁵:

- o jornal na Escola (através de assessoria pedagógica, palestras sobre educação, leitura e formação de leitores, oficinas criativas com jornal, cortesia semanal do jornal de encalhe, colaboração do jornal nos eventos comemorativos e pedagógicos);
- a escola no jornal (visitas de estudantes e professores ao Diário de Pernambuco, participação nos projetos especiais desenvolvidos pelo jornal, colaboração dos estudantes no Caderno do Estudante – suplemento especial encartado no dia 11 de agosto, dia do Estudante);
- Editorial educativo (o Diário de Pernambuco elabora, constantemente, editoriais voltados para a criança e o adolescente).
- O suplemento infantil, Diarinho, caderno desenvolvido para o leitor jovem e seus educadores;

Além das escolas cadastradas, o programa tem como parceiros o Governo do Estado de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, UNESCO, Faculdade de Filosofia do Recife, SESI, Livraria Paulus, Faber Castell.

Como se trata de um programa que tem larga repercussão nas redes públicas e privada de ensino do estado de Pernambuco, onde atuamos como professora e

⁵ Como conseqüência do trabalho desenvolvido, o Programa Leitor do Futuro tem recebido alguns Prêmios, tais como: O 2º lugar na categoria Serviços para a Comunidade, no concurso INMA/Editor&Publisher Awards Competition 2000, da Internacional News Marketing Association. Mensão Honrosa no 5º Concurso “Os melhores Programas de Incentivo à Leitura junto a Crianças e Jovens de todo o Brasil”, promovido pela FNLIJ/PROLER, em 2000, Prêmio de Direitos Humanos Márcia Dangremon, concedido pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, homenageando entidades que desenvolveram importantes ações em 2001.

coordenadora pedagógica, tomamo-lo aqui, como objeto de estudo. Nesta pesquisa, pretendemos desenvolver ações que nos remetam ao entendimento das seguintes questões:

1. Como se dá a transposição didática⁶ no suplemento infantil Diarinho?
2. Como é realizada a transposição didática da professora ao trabalhar com o suplemento infantil?
3. Como as ações de transposição didática estão ligadas à concepção de leitura do programa Leitor do Futuro e da professora focalizada na pesquisa?

3. Os Objetivos da Pesquisa

O presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre as implicações da transposição didática para o ensino de leitura de jornais.

Em face das perguntas anteriormente apresentadas, os objetivos específicos deste trabalho são:

- Analisar o manual de orientação do professor e aulas da professora, para compreender as concepções de leitura apresentadas pelo programa Leitor do Futuro e pela professora;
- Descrever os recursos lingüísticos e multimodais de transposição didática utilizados em cada uma das esferas de transposição focalizadas neste trabalho, a saber: o jornal e a escola;

⁶ Neste trabalho, preferimos o termo “transposição didática” para designar as transformações que um saber sofre quando passa do campo científico para escola ou para o jornal. No entanto, em algumas passagens do texto, usamos os termos “didatização, didaticidade, didatismo” como sinônimos de transposição didática.

- Descrever as ações de transposição didática realizadas pela professora focalizada neste trabalho e pelos jornalistas na produção dos textos;

4. Por que investigar a transposição didática em torno de um programa de leitura de jornal?

Com a iniciativa da ANJ de implantar programas de jornais na educação, desde a época de 70 do século passado, as empresas jornalísticas passaram a desenvolver uma campanha persuasiva dentro das escolas para a formação de novos leitores. Para isso, essas empresas desenvolveram ações para manter uma parceria com as escolas. De um modo geral, essas ações são o jornal na escola, ou a escola no jornal, como já mencionado no item 2.

O jornal no Programa Leitor do Futuro, acima de tudo, poderia ser visto pelos professores como um material didático de fácil acesso, já que a distribuição é gratuita. É inegável que receber o jornal de encalhe, sem nenhum investimento financeiro, é interessante para a escola. No entanto, é preciso levar em consideração o processo de transposição didática feito pelo jornal e pela escola e suas implicações para o ensino de leitura de gêneros midiáticos impressos.

Com relação às empresas jornalísticas, em primeiro lugar, acreditamos ser necessário perceber que o jornal visa monitorar, ensinar, transmitir informações, logo precisa didatizar a linguagem por causa do público heterogêneo. Em segundo lugar, é necessário perceber, também, que ao tentar didatizar a linguagem o jornal tende a assumir a condição de mediador, ou seja, o jornal investiga o fato real, depois apresenta uma versão da realidade do fato. Com relação à escola, também, os professores monitoram, ensinam,

transmitem as informações, no entanto, a respeito da realidade, tende a acontecer exatamente o inverso. Enquanto no jornal a realidade surge como espetáculo, na escola, o espetáculo é real. Dessa forma, a realidade apresentada no jornal, parece-nos importante, também, que seja desnudada pela mediação do professor.

Com base na reflexão apresentada do parágrafo anterior, a prática pedagógica de ensino de leitura a partir de textos jornalísticos impressos passou a ser uma inquietação, pois formar leitores críticos não se reduz à obtenção de informações contextualizadas no campo lingüístico ou político. De um lado, os jornais dizem fazer uma ação em prol da cidadania; de outro, a escola é responsável pelo ensino de leitura e escrita. Sendo assim, tanto escola como jornais necessitam da formação crítica de professores e jornalistas para a orientação de leituras.

Sabemos que qualquer material pedagógico deve visar à construção de saberes (sociais, escolares e científicos), porém sabemos, também, que nem tudo que é veiculado no jornal visa à educação e, nem sempre, os textos jornalísticos têm como público alvo os sujeitos da escola. Sendo assim, começamos a compreender que não há como estudar os textos jornalísticos se não levarmos em consideração uma perspectiva crítica do discurso e que investigar a transposição didática nas duas esferas, poderia contribuir para o ensino de leitura com gêneros midiáticos impressos.

Para nosso estudo, procuramos explicações na comunicação social sobre a transposição didática, porém percebemos que essa não é uma preocupação explícita da literatura especializada em Jornalismo. Essa lacuna tornou-se um motivo a mais para estudarmos a didaticidade dos textos, já que jornais, como Folha de São Paulo, afirmam que “didatismo” é uma característica fundamental da atividade jornalística. Encontramos um respaldo nas teorias sobre a linguagem em funcionamento e sobre educação. Dada essa realidade, consideramos importante, ao estudar o programa Leitor do Futuro, investigar as

concepções e propostas para a condução de um jornalismo didático. Vale destacar que, neste trabalho, não estudamos o jornal na sala de aula na perspectiva de Faria (1989), mas como é feito o processo de transposição didática na matéria de capa e como a matéria de capa é transposta didaticamente na escola. Com base nos resultados, poderemos, por fim, refletir sobre as implicações para o ensino de leitura através desse processo pedagógico.

5. A organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, apresentamos a natureza da pesquisa utilizadas neste estudo, a pesquisa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) e a pesquisa interdisciplinar de base crítica (FAZENDA, 1992/1994 e PENNYCOOK, 1998) e procedemos a uma caracterização detalhada do *corpus* desta pesquisa. Os dados são apresentados em três conjuntos distintos, conforme sua natureza material e o modo como foram obtidos: o primeiro conjunto trata de material documental (Manual do professor, dez exemplares do Diarinho); o segundo de entrevistas realizadas com sujeitos da esfera jornalística e com sujeitos da esfera escolar; o terceiro de gravações de aulas em vídeos.

No segundo capítulo, descrevemos a primeira parte do quadro teórico no qual se fundamenta a análise desses dados e fazemos a análise da concepção de leitura do programa Leitor do Futuro. O capítulo está dividido em três partes. A primeira discute a presença da indústria cultural na escola tendo como base os estudos de Freitag (1989), Marques de Melo (1999) e os estudos de Fairchild (2004) sobre a escolarização de produtos extra-escolares. A segunda traça um panorama dos estudos sobre a mídia impressa na

escola. Consideramos necessário fazer esse percurso para compreendermos a entrada e permanência dos jornais na escola. Começamos pelos estudos de Freinet (1976 e 1997) sobre o Jornal escolar e sobre a leitura da imprensa na escola, depois apresentamos um panorama da produção escrita no Brasil sobre o jornal na escola; neste caso destacam-se os estudos sobre o jornal na escola de Faria (1989), sobre projeto jornal na educação, de Costa (1997) e Pontual (1999); e sobre as escolas e os meios de comunicação de Citelli (2000), entre outros. A terceira traça um panorama dos estudos sobre leitura, apresenta nossa visão sobre o papel do professor e a leitura do jornal, além de analisarmos a concepção de leitura do Programa Leitor do Futuro. Serviram de base os estudos de Kleiman (1989), Orlandi (1991), de Leffa (1999), Serva (2000), Fairclough (2001), Dionísio (2005) entre outros.

No terceiro capítulo, centramos nossa atenção especificamente nos estudos sobre transposição didática na escola e no jornal. Dividimo-lo em três partes: transposição didática: origem e conceituação; o conceito de recontextualização de Bernstein e a transposição didática no texto jornalístico. Tomamos como marco teórico os estudos de Chevallard (1991), Cicurel (1992), de Bernstein (1996), de Bronckart & Giger (1998), de Authier-Revuz (1998), Moirand (2000), Gomes (2000) de Rafael (2001), Perrenoud (2002), Lino de Araújo (2004), entre outros.

No quarto capítulo, dedicamo-nos à descrição e à interpretação do *corpus* documental, no qual se identificam as tentativas de transposição didática do jornal e as concepções de leitura mobilizadas pela empresa jornalística que edita o Diarinho.

No quinto capítulo, desenvolvemos a descrição e a interpretação do *corpus* empírico, ou seja, analisamos o processo de transposição didática feito pela professora nas aulas de leitura e investigamos a concepção de leitura da docente.

No sexto capítulo, com base nos resultados do 4º e 5º capítulos, fizemos uma análise comparativa, que nos permite apontar semelhanças e diferenças no uso desses recursos em

cada uma dessas esferas, possibilitando refletir sobre as implicações desses processos de transposição didática para o ensino de leitura de jornais.

Por fim, apresentamos as considerações finais, observando os resultados obtidos e as implicações deste estudo para o ensino de leitura de jornais impressos em sala de aula.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“É o ponto de vista que cria o objeto”.
Ferdinand de Saussure

1.1 Natureza da pesquisa

O objeto de pesquisa – o programa Leitor do Futuro, nas instâncias jornalística e escolar – conjuga ações de natureza lingüística, pedagógica e de comunicação social. Trata-se de uma iniciativa de uma empresa jornalística para levar às escolas o jornal – um objeto extra-escolar – como material didático. Como se trata de um objeto que só se materializa quando é posto em ação, i.e, quando é lido por alguém, vamos tomá-lo na sua interface com a ação de leitura. Portanto, esse objeto supõe sempre um sujeito, seja ele o leitor virtual pretendido pelo jornalista e pela empresa jornalística, seja o professor que o toma como material didático. Dadas as várias faces do objeto, acreditamos que é preciso olhá-lo de forma interdisciplinar.

Por isso, dentre os modelos de pesquisa qualitativa em Lingüística Aplicada, cujo aspecto primordial não é a mensuração em relação ao tipo de dado apresentado, optamos pela pesquisa interpretativista e interdisciplinar, justamente para valorizar características típicas de um objeto do campo da Comunicação Social, da Pedagogia e da linguagem simultaneamente. Entendemos, como afirma Moita Lopes (1994, p. 331), que a investigação do objeto “precisa dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” e pretendemos, ao longo da análise e da conclusão, apontar ilações sobre esses fatores.

A origem da pesquisa interdisciplinar coloca-se no contexto da pós-modernidade, respondendo à necessidade de superação dos entraves causados pelo paradigma de fragmentação disciplinar atribuído ao racionalismo. Conforme Fazenda (1992, 1994), a interdisciplinaridade se configura como uma exigência que se impõe ao pensamento contemporâneo em todas as ciências, sejam físicas, naturais ou humanas. A ciência atual já não se apresenta dogmática com princípios como objetividade, neutralidade, quantificação, fragmentação e universalidade. Hoje se admite que o inédito, o irregular, o impreciso, o local também têm subsídios a oferecer para a pesquisa científica. Consideramos que esses aspectos devem ser levados em conta nesta pesquisa.

A função da interdisciplinaridade é desenvolver no sujeito um processo de pensamento que o torne capaz de, frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese. Do ponto de vista teórico, Fazenda (1994, p.27) diz que:

não é possível partir-se de um quadro teórico organizado para procedermos a uma análise que avance e redimensione as práticas escolares no sentido da interdisciplinaridade. É necessário que esse quadro teórico seja construído na medida em que o objeto a ser analisado – o educacional – assim o exigir.

Por ser um produto da comunicação social, o material jornalístico aqui analisado requer que seja compreendido em seu contexto de produção. Por isso, é importante compreender como a linguagem jornalística é organizada; depois, por ser utilizado como material pedagógico, se faz necessária uma abordagem pedagógica, lingüística e política, razão suficiente para desenvolver um trabalho interdisciplinar de abordagem qualitativa fundamentado na observação das ações, na intervenção e na reflexão do universo escolar. Por isso, concordamos com Pennycook (1998), quando afirma que nosso projeto, como lingüistas aplicados e educadores, deva ser, simultaneamente, político e pedagógico, pois é dever da Lingüística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos.

Dessa forma, procuramos olhar o objeto de estudo dentro de uma abordagem crítica, mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas.

Segundo Moita Lopes (1994, p. 331), “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”. Diferentemente de uma visão positivista, cuja experiência é possível através da observação direta do fato a ser estudado, na visão interpretativista, o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem de maneira contextualizada na visão dos participantes. Além disso, nessa visão, o objeto deve ser focalizado de mais de um ponto de vista, para que se possa fazer a triangulação dos dados. Com base nisso, optamos aqui por analisar a transposição didática tal como se mostra na matéria de capa do Diarinho e nas aulas ministradas utilizando textos de matéria de capa desse suplemento infantil, correlacionando por fim ações e recursos de transposição didática com a concepção de leitura da professora, dos jornalistas e do programa Leitor do Futuro.

Para isto, utilizamos instrumentos de pesquisa tais como entrevistas, gravação de aulas em vídeo e áudio, manual de orientação didática e dez exemplares do Diarinho. Instrumentos estes que apresentam descrições e possibilitam interpretações do contexto jornalístico e do escolar. Quanto mais abrangente for a triangulação, maior será a confiabilidade dos dados, assim enfatiza Moita Lopes (1994).

Consideramos que o presente estudo apresenta características dessas duas linhas de pesquisa. Através da pesquisa interdisciplinar, buscamos a formação do quadro teórico, e, através da pesquisa interpretativista, buscamos coletar e analisar os dados, situando-os também em relação ao contexto sócio-econômico-cultural dos sujeitos em estudo. A seguir,

apresentamos dois gráficos: um representa a triangulação dos dados e o procedimento de análise e outro representa visualmente a pesquisa.

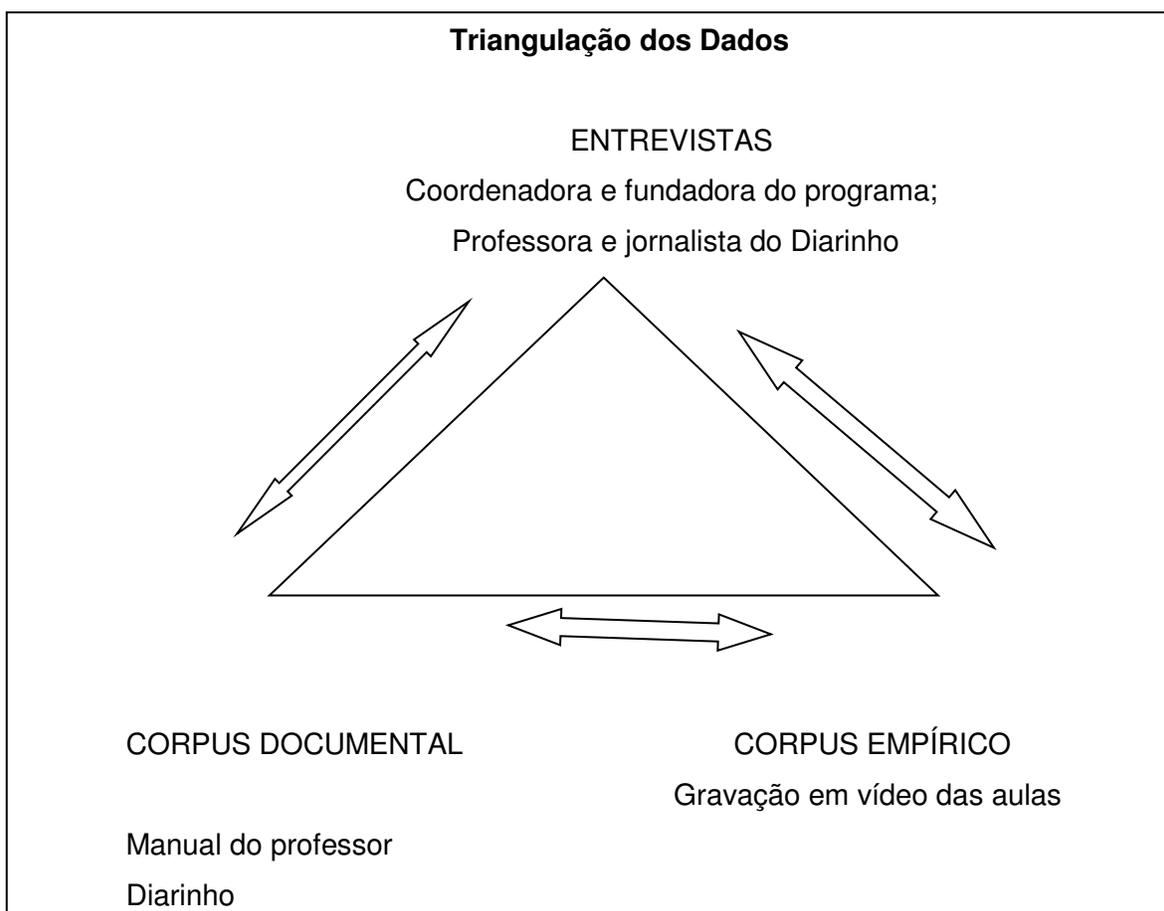


Gráfico 1: Representação da triangulação dos dados

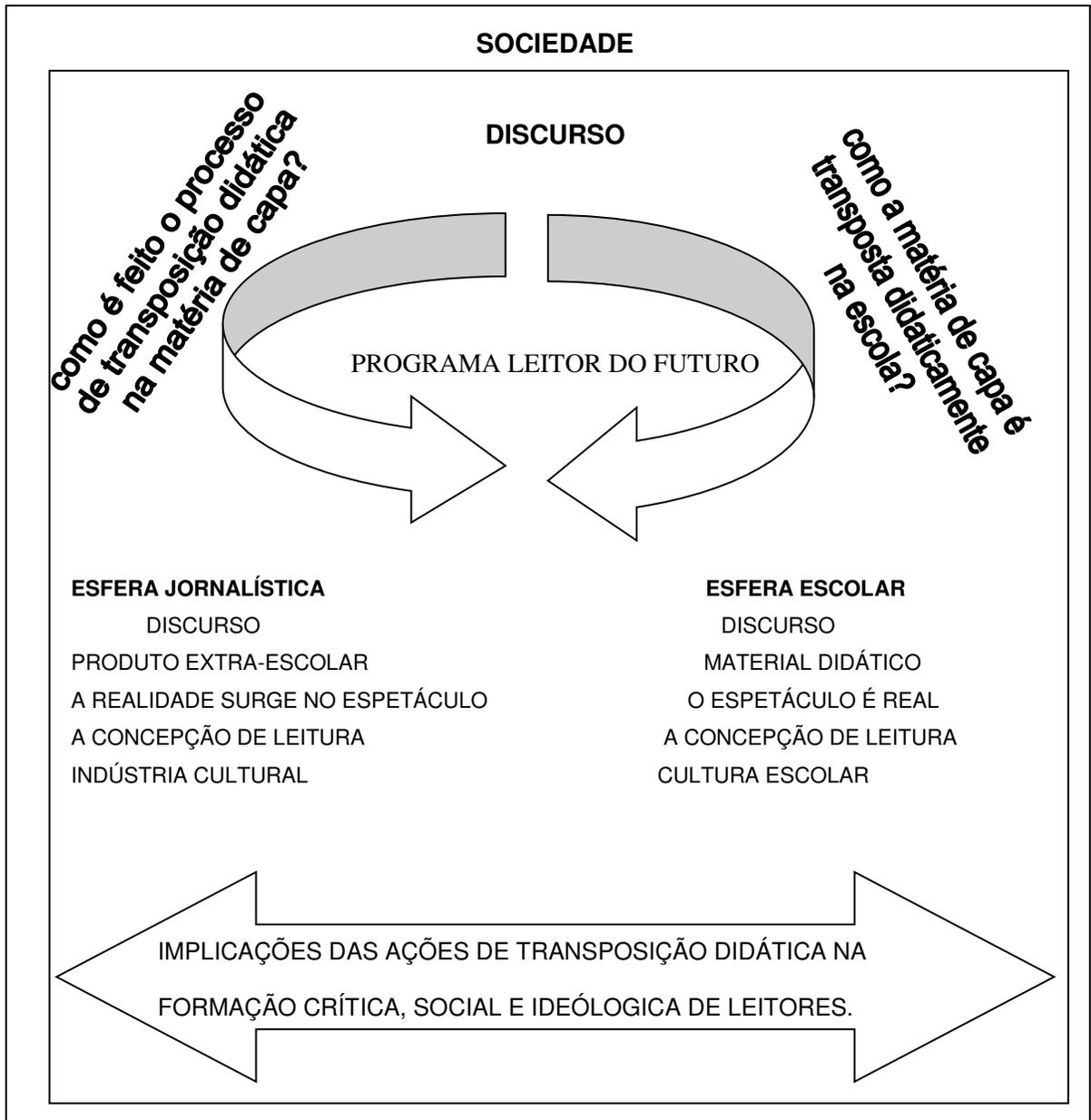


Gráfico 2: Representação visual da pesquisa

Conforme mostra o gráfico 1, utilizamos três procedimentos, empregados em três etapas. O primeiro é um procedimento duplo: identificação e classificação de recursos e ações de transposição didática feitas pelos jornalistas e pelos professores. O segundo é o procedimento de descrição desses recursos e dessas ações identificadas na primeira etapa.

O terceiro procedimento é a comparação dos recursos e ações de transposição didática descritos na segunda etapa.

De acordo com o gráfico 2, procuramos representar a pesquisa. Em primeiro lugar, está o Programa Leitor do Futuro no centro das duas esferas: a jornalística e a escolar e, a partir dele, percebe-se como é feito o processo de transposição didática na matéria de capa e como a matéria de capa é transposta didaticamente na escola. Para isso, procuramos identificar características do jornal nas duas esferas, reconhecendo, assim, que as dicotomias produto extra-escolar/material didático, indústria cultural/cultura escolar, a realidade surge no espetáculo/ o espetáculo é real, as concepções de leitura e os discursos de ambas as instâncias representam o lugar social do jornal, em suas várias faces. Sendo assim, consideramos que, para se fazer a análise comparativa das ações e recursos de transposição didática, devemos caminhar numa perspectiva de uma prática discursiva, que está embutida numa prática social. Por fim, acreditamos que a transposição didática no ensino de leitura de gêneros midiáticos impressos traz implicações para a formação crítica, social e ideológica de leitores.

1.2 Descrição do *corpus* da pesquisa

Trabalhamos sobre um conjunto de dados oriundos de diversas fontes e apresentados em diversos suportes. Para dar conta dessa variedade, apresentaremos o *corpus* da pesquisa a partir de três conjuntos distintos, conforme sua materialidade e suas condições de produção. Estes três grupos constituem-se de materiais impressos (dez exemplares do Diarinho e o manual de orientação didática do professor), de entrevistas com

a fundadora do programa Leitor do Futuro, com a atual coordenadora, com o jornalista do Diarinho e também com a professora associada ao programa e usa o Diarinho com material didático. Além disso, temos gravações das aulas em vídeo. A seguir apresentamos a descrição de cada um desses conjuntos de dados.

1.2.1. Material impresso

Assumimos como primeiro grupo do corpus, os seguintes documentos:

- o manual didático “O Jornal como proposta pedagógica”, de Joana Cavalcanti, fundadora do programa Leitor do Futuro. Nesse manual são apresentadas as diretrizes gerais e sugestões de atividades do programa de incentivo à formação do hábito de leitura;
- dez edições do Diarinho publicadas, no período de outubro de 2004 a março de 2006, escolhidas em função das temáticas trabalhadas no universo escolar;

Com esse primeiro grupo de dados, procuramos identificar e analisar recursos de transposição didática que aparecem nos suplementos infantis; com base nisso, analisamos como é feita a transposição didática na matéria de capa e quais concepções de leitura que estão pressupostas nos discursos da empresa jornalística quando se propõe entrar nas escolas. Fizemos opção pelo Diarinho, tendo em vista que a criança é o leitor pressuposto do suplemento e porque acompanhamos aulas de uma 4^a série, cujos alunos estão na faixa etária (7 a 12 anos) visada pelo suplemento.

1.2.2 Entrevistas

O segundo grupo de dados é composto por 4 entrevistas semi-estruturadas que pode ser dividido em dois grupos temáticos, com direcionamentos distintos. O primeiro consiste nas entrevistas de número I a III e aborda, principalmente, pontos relativos à produção jornalística e ao próprio programa; o segundo grupo inclui a entrevista de número IV, voltada para o uso do programa na sala de aula.

A entrevista I, realizada com a fundadora do programa – Joana Cavalcanti –, foi feita por e-mail, uma vez que ela residia, na época da coleta de dados, em Portugal; as entrevistas II e III realizadas com a então coordenadora do programa – Conceição Cavalcanti – e um jornalista – Diogo Carvalho – foram gravadas em vídeo e depois transcritas. A entrevista IV, com uma professora de 4ª série focalizada neste trabalho, foi registrada em áudio e posteriormente transcrita, conforme mostra o quadro a seguir:

Entrevistas	Entrevistados	Meios de Gravação	Temas Principais
1	Fundadora do Programa	Correio eletrônico	Produção jornalística e o próprio programa
2	Coordenadora do Programa	Gravadas em vídeos e transcritas	
3	Jornalista do Diarinho		
4	Professora da 4ª série		Uso do programa na sala de aula

Quadro 1: Visualização das entrevistas e seu grupo temático

De maneira geral, a transcrição segue as convenções ortográficas da língua portuguesa. Não há preocupação em marcar traços típicos da língua falada a não ser em alguns casos, quando estes se fizerem importantes para a análise.

Com esses dados, procuramos identificar e analisar a concepção de leitura das duas esferas: jornalística e educacional, aqui representadas pelos sujeitos analisados.

1.2.3 Gravação de aulas em vídeo

O terceiro grupo de dados é constituído por 4 aulas da 4ª série gravadas em vídeo. Trata-se de aulas que utilizam as sugestões das cartelas⁷ pedagógicas enviadas às escolas pelo Programa Leitor do Futuro para a realização de trabalhos com o Diário de Pernambuco ou com o suplemento infantil Diarinho, como material didático. Nessas aulas são abordados diversos assuntos, incluindo textos de interesse social. Com esses dados, procuramos analisar como é o processo de transposição didática nas aulas de leitura com o suplemento infantil e quais implicações, na formação do leitor, as ações da professora traz.

Esses três grupos de dados compõem o *corpus* da pesquisa. A despeito de sua diversidade — alguns pertencem à esfera jornalística e outros à escolar —, do ponto de vista do discurso, todos serão compreendidos como *enunciados* que configuram uma posição sobre a escolarização do jornal e sobre a didatização no jornal.

⁷ Esta terminologia é utilizada pelos Coordenadores do Programa Leitor do Futuro para se referir a um conjunto de sugestões de atividades pedagógicas com utilização de jornal.

1.2.4 Caracterização dos sujeitos entrevistados

São considerados sujeitos envolvidos nesta pesquisa a fundadora do programa Leitor do Futuro, a então coordenadora do programa Conceição Cavalcanti, um jornalista do Diarinho e a professora.

A fundadora do programa Leitor do Futuro, neste trabalho chamamos de JC, também é a fundadora do Diarinho. Ela é graduada em Letras, Filosofia, com formação em Psicodrama Pedagógico e formação em Psicanálise. Tem Mestrado em Teoria da Literatura, Doutorado em Teoria da Literatura (ênfase na Literatura Infanto-Juvenil e Psicanálise). Coordenou o programa Leitor do Futuro de 1997 a 2002, afastando-se do programa quando passou a morar em Portugal.

A coordenadora do Programa Leitor do Futuro aqui é chamada de CC. Ela é graduada em Letras, especialista em Dinâmica de grupos, voltada para gestão de conhecimento organizacional/institucional. Na época da coleta dos dados, a coordenadora fazia Psicanálise. Entrou no programa a convite da ex-coordenadora Cleide Delmácia, pois esta sabia que Conceição é irmã de Joana e sempre esteve presente nas oficinas no período da gestão da irmã. Conceição coordena o programa desde 2005.

O jornalista, denominado neste trabalho como DC, é, atualmente, o único a escrever para o Diarinho. No período da coleta dos dados, o jornalista estava terminando o curso de Jornalismo, mas já tinha uma experiência antiga com o Jornal. Quando cursava o Ensino Médio, escreveu algumas matérias para o caderno do Dia do Estudante⁸, e esta atividade despertou o interesse para fazer graduação em Jornalismo. Após concluir o ensino médio, continuou ajudando outros alunos a organizarem o caderno do estudante, supervisionando

⁸ Este caderno é escrito por alunos de várias escolas associadas ao programa que vão à redação do jornal e, juntamente com os jornalistas, organizam o caderno que é veiculado no Dia do Estudante, 11 de agosto.

grupos. Depois, começou a estagiar no Jornal Diário de Pernambuco e, na época da coleta dos dados, era responsável pelas matérias do Diarinho.

A professora da 4ª série, aqui chamada de A, concluiu o curso de Letras em 2004, porém já lecionava há oito anos. Apesar de ser bastante jovem, a professora é muito engajada na educação. Ela se mostra muito preocupada com a sua formação continuada, por isso busca esforços para se fazer presente em encontros de sua área realizados em Caruaru ou região circunvizinha. Vale dizer que a formação da professora facilitou a sua participação na pesquisa, estava disponível para a gravação das aulas todas as 5ª feiras, dia que tinha aula nesta turma. Seu interesse chegou ao ponto de ela questionar o porquê de uma ou outra gravação não ter sido feita no dia combinado. As gravações sempre foram feitas nas aulas de Filosofia no período de dezembro de 2005 e março de 2006.

1.2.5 Caracterização da escola

Para conhecermos um pouco o ambiente escolar onde desenvolvemos a pesquisa, achamos importante caracterizar o Colégio Sagrado Coração (CSC) sob aspectos dos lugares físicos onde as aulas aconteceram e do planejamento didático-pedagógico.

O CSC é um colégio tradicional com 85 anos de existência. Seu prédio tem áreas novas e modernas, mas tem também áreas mais antigas que mantêm a velha estrutura com quadro-de-giz e com ventilador. As salas onde aconteceram as gravações da 4ª série são do prédio antigo, mas a professora usa outros espaços para realizar as atividades com o jornal, tais como a biblioteca, sala de vídeo, auditório, salão de festa, área livre e verde do CSC.

O colégio adota a prática do planejamento didático-pedagógico. O corpo docente do Ensino Fundamental I se encontra semanalmente para planejar as atividades e entregam um caderno de planejamento semanal à coordenação que acompanha o processo pedagógico

também a partir desse instrumento. O corpo docente do Ensino Fundamental II se reúne por área para combinar as atividades/eventos/projetos, porém não há uma reunião formalizada semanalmente. Como o corpo docente de Língua Portuguesa tem uma carga horária grande, praticamente, todos os professores estão todos os dias no CSC, o que facilita o planejamento e o diálogo entre eles e a coordenação, que fazem pequenas reuniões quando julgam necessárias.

No final de cada ano, o corpo docente se reúne por área para rever o programa das disciplinas. Assim sendo, a professora trabalha com uma considerável liberdade no que se refere à seleção dos conteúdos, materiais didáticos, participação em eventos e estratégias metodológicas. Vale enfatizar que as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I e II desenvolvem um projeto de Leitura durante todo o ano letivo.

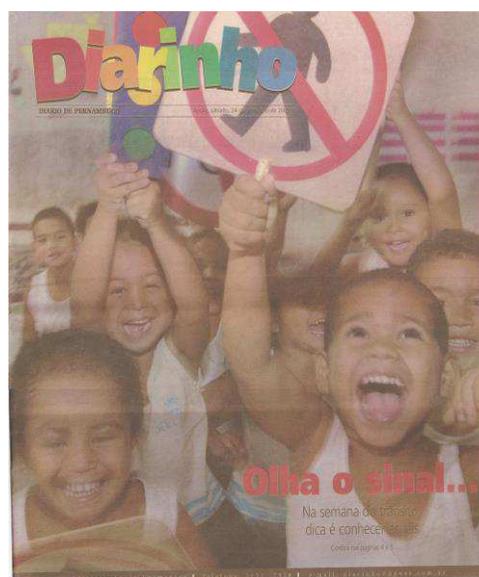
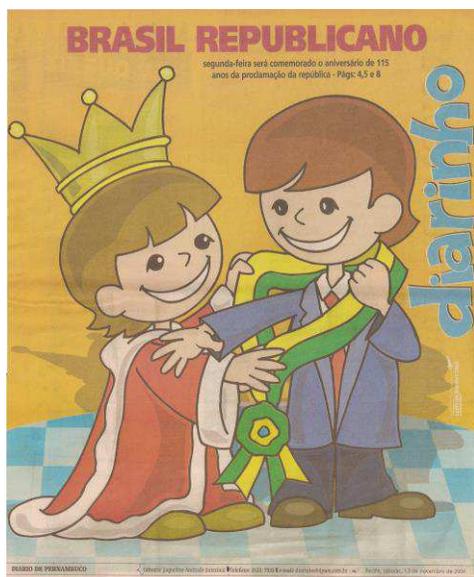
Com relação à capacitação pedagógica, o CSC promove, internamente, duas capacitações para todo o corpo docente e organiza ações para o planejamento bimestral. Às vezes, alguns professores fazem capacitação fora do CSC e depois transmitem as informações para os demais do grupo. Há também encontros de professores e equipe técnica das quatro escolas beneditinas, às quais o CSC se integra. As coordenações pedagógicas se reúnem todas as quartas-feiras para planejar e avaliar o processo pedagógico.

1.2.6 Caracterização dos Suplementos

O suplemento infantil do Diário de Pernambuco, intitulado Diarinho tem formato tablóide, contém oito páginas e as editorias são fixas. O logotipo do Diarinho até o ano de

2004 era escrito em azul, com letras sem alinhamento que sugerem características infantis. De 2005 aos dias atuais passou a ser impresso com letras coloridas, mudando também a fonte utilizada. Verificamos, nas capas recolhidas, a presença de fotos de crianças e de desenhos que também as retratam com o objetivo de não só ilustrar essas capas, mas de tornar a criança o protagonista de todas as matérias. A manchete aparece ao lado da foto ou do desenho. Observamos também nos 10 exemplares, de forma discreta, o logotipo do programa Leitor do Futuro.

A matéria da capa é supostamente voltada para o universo infantil, para questões sociais ou para saberes já conhecidos pelas crianças, o que leva a crer que haverá um interesse pela matéria. O enunciado da manchete deixa claro que o interlocutor é a criança, público-alvo do suplemento, pela maneira direta de tratar o tema e pela ilustração. Vejamos dois exemplos de capa do jornal: um com a logomarca antiga e com desenho e outro com o logotipo atual e com fotografia de crianças.



Desde junho de 2005, o Diarinho passou por mudanças, inclusive nas editorias⁹. A maioria das editorias é fixa, apenas quando há necessidade, a temática é mudada. Veja o quadro abaixo com as editorias e suas funções.

Nº	Editoria	Função
1	Eu e o Diarinho	Seção dedicada à publicação de depoimentos de crianças sobre o Diarinho.
2	Eu que fiz	Seção dedicada à publicação de desenhos feitos por crianças.
3	Bate-papo	Editorial do Suplemento.
4	Passatempo	Jogos de passatempo, como oito-erros, palavra cruzada.
5	Para Colorir	Desenho a ser pintado (esta seção não aparece em todos exemplares).
6	Humor	Charge refletindo a matéria de capa.
7	Saiba mais	Informações de ordem científica sobre a temática da capa.
8	Matéria de Capa	São destinadas duas páginas para a reportagem com ilustrações e fotos de crianças ligadas à temática trabalhada.
9	Diarinho Educação	Seção dedicada para notícias, reportagens, informações sobre o Programa Leitor do Futuro.
10	Quem foi.....?	Seção dedicada à publicação de uma biografia de personalidades políticas, autores de livros, etc.
11	Sugestão de Leitura/ Dicas/ Eu recomendo	Seção dedicada a resenhas críticas de livros, peças de teatro, filmes, etc feitas por crianças ou pelo jornalista.
12	Divirta-se!	Seção dedicada a informar a agenda de eventos culturais que estão acontecendo, principalmente, em Recife, tais como filmes, peças teatrais, clubes, festas infantis, apresentação de danças.

Quadro 2: Editorias do jornal e respectivas funções

⁹ O termo aqui utilizado significa cada uma das seções do suplemento infantil.

2. A LEITURA DE JORNAIS NA SALA DE AULA

“Essa idéia de que as coisas só tem significado pela sua inserção dentro de um determinado sistema de classificação ou “jogo da linguagem”, como diria o filósofo Wittgenstein, tem conseqüências muito profundas. Pressuposições tomadas como dadas em relação à natureza e à essência fixa das coisas estão imediatamente sujeitas à discussão, em qualquer sentido definitivo ou absoluto, se aceitamos que o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação.”
(du Gay, 1994 apud HALL, 1997, p. 18)

Aqui, apresentamos o quadro teórico que embasa a discussão sobre a leitura e o jornal, objeto da indústria cultural, na escola. Também sugerimos funções que cabe ao professor nas aulas de leitura e analisaremos a concepção de leitura do Programa Leitor do Futuro. Três são as seções deste capítulo: (1) A presença da indústria cultural na escola; (2) Jornais invadem a escola; (3) Jornal na sala de aula: concepções de leitura e o papel do professor.

2.1 A presença da indústria cultural na escola brasileira

A história recente da educação brasileira assiste a uma crescente presença da indústria cultural na escola. Textos produzidos pela imprensa, programas de televisão e de rádio, peças publicitárias e programas de computadores têm sido apresentados como recursos que podem substituir os tradicionais com eficiência, despertando, assim, o interesse dos alunos. É inegável que esses novos recursos já ganharam um espaço considerável na escola, sendo parte da atividade didática, que em muitos casos já não se concebe mais

imaginar como poderia existir sem eles. Não obstante a aura de modernidade de que conferem à escola, esses recursos reproduzem também ideologias que devem ser criticamente analisadas.

O conceito de Indústria Cultural, conforme apresentado por Freitag (1989), foi exposto por Adorno e Horkheimer, desde 1947, no livro “Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos”. O objetivo destes autores era mostrar que o produto cultural, na era da reprodução em larga escala, perde seu brilho, sua unicidade, sua especificidade de valor de uso nas relações mercadológicas a que são reduzidas todas as relações sociais. Segundo Freitag (1989), referindo-se à leitura dessa obra, o produto cultural visa entorpecer e cegar os homens da moderna sociedade de massa, ocupar e preencher o vazio deixado para o lazer, para que não percebam a irracionalidade e a injustiça do sistema capitalista. Assim, concorrem para a formação do indivíduo acrítico e inconsciente, seduzido para o consumo pelas massas.

Um dos produtos da Indústria Cultural é a comunicação de massas. Esse conceito de foi estabelecido pela sociedade norte-americana para caracterizar o sistema de difusão cultural gerenciado pelas modernas empresas que comercializam informações e entretenimento (WRIGHT, 1968 apud MARQUES DE MELO, 1999). Embora o livro impresso tenha sido o primeiro veículo de massa, foi o jornal que deu início às características da cultura das mídias que, apesar de não estar separada das outras formas de cultura que coexistem nas sociedades modernas, apresenta características singulares e uma especificidade que lhe é própria. Segunda Santaella (2000, p. 35), o jornal põe “em evidência o fator de provisoriedade que parece ser a mola-mestra da cultura das mídias em oposição à durabilidade e permanência que caracterizam as formas mais tradicionais de cultura”.

Em face dessa provisoriedade, os meios de comunicação de massa, enquanto instrumentos de divulgação de valores e normas de comportamento, medeiam e estruturam,

inclusive na escola, as relações sociais e a maneira de perceber o conhecimento, que, segundo Lyotard (1988), não será mais hierarquizado pela capacidade de representação exata ou não do real, mas adequado às regras do mercado que regem a produção, circulação e apropriação de mercadorias, em vez de serem difundidos em virtude de seu valor formativo ou de sua importância política.

A indústria cultural vê a escola como espaço mercadológico. Assim sendo, anuncia, entre outros produtos¹⁰, o jornal como ferramenta pedagógica. Igualmente ocorre a qualquer outro produto, a indústria cultural trata de apresentar os novos recursos de ensino (e aqui nos referimos especificamente ao jornal) como produto da modernidade, portanto, portadores da novidade e de uma superioridade em relação a tudo o mais que é considerado antigo, ultrapassado. No caso específico do jornal, esse discurso da indústria cultural foi reforçado, no Brasil, pela adesão e indicação de muitos autores e pesquisadores que, criticando os livros didáticos nacionais, apontavam os textos da mídia impressa como bons recursos para ensino de leitura, de escrita e da análise lingüística, por serem textos produzidos sob condições sócio-pragmáticas muito precisas, fazendo uso real da linguagem. Colocadas essas condições, a indústria cultural passou a divulgar a idéia de quem não usa jornal na sala de aula está ultrapassado, em outras palavras, criando a idéia de que a escola não exerce sua função. De modo geral, esse discurso prevê que quem não aderir a esta prática não acompanha a modernização, uma vez que os PCN indicam a diversidade de texto como base para o ensino de escrita e leitura. Assim sendo, o jornal é apresentado

¹⁰ Esta temática vem sendo estudada por outros pesquisadores, por exemplo, o trabalho de Thomas Massao Fairchild (2004) apresenta uma reflexão sobre o uso de objetos culturais externos à escola e ao ensino, tendo os Roleplaying Games (RPGs) como objeto de investigação. O trabalho propõe tomar o próprio discurso produzido por jogadores, autores e editores acerca da escolarização desse objeto cultural. A partir da Análise do Discurso e da Psicanálise, o autor analisa o discurso dos envolvidos, com o intuito de identificar os elementos que concorrem para enunciar a escolarização.

como uma opção lúdica, prazerosa e interativa para o desenvolvimento da leitura em atividades dinâmicas e motivadoras, dando a idéia de ser preciso transpor do mundo extra-escolar o fetiche do jornal, como grande fonte de informação.

A respeito dessa questão, Fairchild (2004, p. 15) afirma que a escola não é mais que um lugar de poder, a partir do qual se pode enunciar, com uma certa força de verdade; é um lugar para onde se

transporta as coisas do mundo de fora e se torna uma vasta reserva de mercado e campo de atuação especializada ou profissional; ao mesmo tempo, [a escola é] reconhecida como lugar de uma cultura própria que tem seus traços característicos e goza de prestígio perante a sociedade, que confere a todo objeto que se torne idêntico a ela uma parcela desse mesmo prestígio

Se a escola é o lugar para onde se podem levar produtos culturais, cabe-lhe a responsabilidade de “não ignorar nem abolir, mas saber usar, sem ser usada. Adaptar-se aos usos e costumes atuais, mas não se deixando deformar” (MEDRANO & VALENTIM, 2001, p. 72), pois a escola, inicialmente, é um espaço para crianças e jovens, que não têm uma cultura autônoma, participarem de práticas ou consumirem produtos culturais criados pelos adultos, que contribuem, dessa forma, para construção e reconstrução de diversas culturas, inclusive a da sociedade dominante.

Vale salientar que não adotamos uma postura contrária a programas de jornais na escola; não tecemos uma crítica aos objetos midiáticos e seus possíveis efeitos negativos, mas questionamos o uso interpessoal do jornal, realizado pelos sujeitos da comunicação, sejam os produtores do capital cultural (os jornalistas), que determinam o conteúdo temático a ser apresentado por interesse pessoal ou mercadológico, seja o consumidor (alunos e professores). A questão que se manifesta a partir desse problema conflituoso entre as “instituições de poder e as de educar assume um nível de complexidade irrespondível até o momento, pois se confrontam nela a pragmática político-econômica, portanto, o poder em

sua expressão institucional, e o ideal educacional, em sua perspectiva utópica, cujos valores são distintos e distantes”(CHEIDA, 2002, p. 27).

Todavia, os obstáculos, discutidos no parágrafo anterior, não devem constranger a iniciativa da leitura de jornais. Pelo contrário, o jornal na sala de aula exige de professores e alunos uma leitura crítica transcendente ao discurso ali encontrado. Um procedimento de leitura que vai da produção jornalística aos interesses políticos e econômicos. Envolve também perceber que o jornalista corre o risco, muitas vezes, por causa da pressão das condições de trabalho, de alienar-se de sua missão de se expressar e atender o direito da população, escrevendo sem refletir sobre os fatos e declarações, fazendo um jornalismo declaratório, cuja função é apenas descrever os fatos sem analisá-los. Parafraseando Bertoni (2001), resta-nos aceitar ou resistir à manipulação feita através da Indústria Cultural, olhando criteriosamente o bombardeio desses recursos pedagógicos.

2.2 Jornais invadem a escola

Na seção anterior, refletimos sobre a presença da indústria cultural, em especial o jornal, na escola como material pedagógico. Nesta seção, faremos uma revisão da literatura sobre jornal na sala de aula.

Como já dissemos na introdução desse trabalho, o jornal impresso sempre freqüentou a sala de aula por iniciativa dos professores, e, através do educador francês Freinet, surgiu uma metodologia de ensino baseada no uso. As crianças criavam textos que escreviam nos seus cadernos depois das aulas-passeio. Apesar do entusiasmo no momento da elaboração, os textos depois não eram lidos por mais ninguém, pois eram trancados no

armário. O educador, insatisfeito, com essa situação, procurou imprimir aqueles textos para que pudessem ser passados de mão em mão, lidos e relidos por outras pessoas. Surgia a idéia do jornal escolar, da imprensa na escola. Em janeiro de 1927, Freinet edita seu primeiro livro, *A Imprensa na Escola*, que relata as vantagens de se adotar esta técnica nas atividades escolares.

A partir dessa publicação, Freinet recebeu pedidos de informações dessa técnica de mais de uma centena de professores de toda a França. Com isso, passa a imprimir boletins para seus correspondentes¹¹ e, mais tarde, segundo Elise Freinet (1979), a experiência cresceu tanto que se cogitou um congresso em Tours (1927). Umass cinqüenta escolas que tinham aderido ao movimento estavam lá representadas, inclusive escolas estrangeiras. Era a consagração do Movimento Internacional de Material Impresso na Escola, a afirmação de uma nova pedagogia: a Pedagogia Freinet.¹²

De acordo com o pensamento de Freinet, a imprensa na escola não deveria nunca servir a um regime escolar retrógrado e demasiado formal, o que a tornaria um instrumental sem sentido. Deveria ser um instrumento de libertação do pensamento infantil, criando um novo clima, estabelecendo novas relações entre as crianças e o professor, entre as crianças e o meio ambiente (FREINET, 1975; WHITAKER & SAMPAIO, 1994; ELIAS, 1998).

O projeto do educador francês objetivava a livre expressão como aprendizagem natural de escrita, de leitura e de ortografia através da globalização e análise de palavras e frases ao mesmo tempo. Tratava-se da construção de um jornal impresso feito na escola

¹¹ Os professores que mantinham contato com Freinet souberam do plano de se editar uma revista com textos, poemas e desenhos das próprias crianças. Com isso começaram a mandar colaborações, e a revista, que recebia o nome de *La Gerbe*, passou logo a reunir muita gente nessa nova empreitada. Esse periódico infantil é até hoje o mais lido e esperado pelas crianças das classes Freinet.

¹² A partir desse congresso, nasceu a CEL (Cooperativa de Ensino Leigo), primeira cooperativa organizada para amparar publicações, fabricação e difusão de novos instrumentos pedagógicos e experiências. Além da *La Gerbe*, a partir de 1932, financiada por essa cooperativa, uma revista sobre técnicas de educação popular: *L'Éducateur Prolétaire*, que, em 1939, passa a chamar-se *L'Éducateur*, atualmente denominada *Le nouvel éducateur*.

pelos alunos. Esse projeto era, para aquela época, um avanço no ensino de escrita e de leitura. Poderíamos destacar, a nosso ver, três pontos: 1- a questão da periodicidade do jornal; 2- o fato de fazer os alunos praticarem a escrita; 3- o fato de fazer os alunos lerem textos reais, escritos sob condições sócio-pragmáticas bastante precisas.

A Pedagogia Freinet crescia, mas a iniciativa de trabalhar com o jornal sempre dependia do professor. Apenas, em 1932, começou o emprego sistemático do jornal, como material didático, a partir da distribuição regular em escolas, nos Estados Unidos, numa iniciativa do *The New York Times*. Além dos Estados Unidos, jornais do Japão, de países europeus e sul-americanos foram implantando projetos educacionais, que devido ao número crescente, passaram a ser coordenados por organizações. Nos Estados Unidos, criou-se o NIE (*Newspaper In Education*), que reúne cerca de setecentas empresas; na França, o CLEMI (Centro de Ligação do Ensino e dos Meios de Informação) organiza as atividades. (cf. COSTA, 1997; PONTUAL, 1999; CITELLI, 2000).

Como já pontuamos na introdução, desde a década de 70 até hoje, os jornais americanos contam com professores como assistentes na implantação de programa de jornal na escola. Embora cada jornal desenvolva seu projeto com características próprias, o modelo norte-americano com seus mecanismos de coordenação foram se instalando nos diversos países, com ou sem participação dos órgãos oficiais de educação.

No Brasil, o contexto foi o mesmo. Editores de jornais, organizados na ANJ (Associação Nacional de Jornais), conscientizaram-se de que a imprensa precisa de movimentos estratégicos das próprias empresas para continuar a ter um futuro. Com base nessa concepção, as empresas perceberam que uma solução seria a preparação de futuros leitores e começaram a investir nessa idéia.

Desde 1980, o programa **Jornal na Educação** vem crescendo paulatinamente. Os primeiros programas no Brasil foram: do jornal “Zero Hora” (RS), “O Globo” (RJ), “NH” (Novo

Hamburgo – RS), “Correio Popular” (Campinas- SP), “A Tribuna” (Santos-SP), “O Popular” (GO), “Folha de São Paulo” (SP), “Diário de Sorocaba” (SP). Atualmente, participam da iniciativa da ANJ 38 programas, em Pernambuco são dois: o do Jornal Diário de Pernambuco e o do Jornal do Comércio.

Um dos trabalhos pioneiros no Brasil sobre jornal na área educacional é o texto de Marques de Melo (1971), “Comunicação Educativa. Presença do jornal na escola: iniciação ao exercício da cidadania”. O autor sugere a utilização do jornal na sala de aula como uma forma de desenvolver a consciência da cidadania e protesta contra a utilização exclusiva do texto literário nas aulas de português. Havia uma ressalva em sua obra sobre a formação crítica de leitores, mostrando que não existe jornal neutro, nem puro, mas ideologicamente formulado pelos interesses dos conglomerados econômicos a que estão vinculados. A proposta de Marques de Melo não era uma imitação da grande imprensa, mas de um jornal escolar como espaço para os alunos expressarem seus conflitos e interesses e um espaço de liberdade dentro da escola.

O trabalho de Faria (1989)¹³, sobre a utilização do jornal na sala de aula, marcou toda uma época. Neste trabalho, a autora aponta a permanência do uso exclusivo do texto literário em sala como um dos fatores da crise do ensino de língua portuguesa, devido ao descompasso entre os textos clássicos e os escolares. Como proposta apresentou diretrizes que consolidaram a abordagem do texto midiático impresso, como recurso didático, posto na escola para o ensino da língua. De acordo com a autora (p. 10), a “*comunicativite* de que padecemos nos anos 70, abriu um amplo espaço, nos livros didáticos, para autores e textos contemporâneos, inclusive dos meios de comunicação de massa”. No entanto, contrariamente, manteve-se o ensino tradicional de leitura e de gramática, tanto no seu

¹³ Além do texto de Marques de Melo (1971), mais dois estudos em francês serviram de base para Faria começar o trabalho. São eles: “Lecture du journal” de C. Deleunay e outros, publicado em *Lecture des textes e enseignement du français*, coordenação de Nicole Guenier (1974) e “Aprender a ler/escrever – Por quê? Para quê, de Hélène Romian (1979)

conteúdo purista e alienado da realidade lingüística, como na sua metodologia anacrônica. Assim, a autora apresenta a linguagem jornalística como um modelo equilibrado para orientar os professores de português, perdidos entre o purismo gramatical ou o texto literário e as novidades no ensino de leitura e escrita da década de 80. Essa obra visava oferecer ao professor um conjunto de atividades que lhe permitissem, de forma prática, levar o aluno a exercer a língua, através da leitura e da escrita, com um material lingüístico independente dos manuais escolares e atualizado, pois as atividades a partir do jornal acompanhavam as informações veiculadas no dia-a-dia.

Além da obra de Faria (1989), na década de 80, são publicadas outras obras de divulgação científica como apoio teórico-metodológico para o estudo de textos jornalísticos. As obras de Nilson Lage “A estrutura da Notícia” (1987) e “Linguagem Jornalística” (1985)¹⁴ apresentam características da linguagem jornalística. Contrariamente à linguagem literária, cuja forma é compreendida em si como portadora de informação estética, de modo a se apresentarem textos singulares, específicos de cada autor, Lage (1985 / 1987) sustenta que a linguagem jornalística apresenta a preocupação de alcançar um largo público e lhe fornecer informações objetivas em escala industrial. Dessa forma, segundo este autor, a linguagem jornalística oferece uma espécie de português fundamental, uma língua de base, nem muito restrita aos conhecimentos dos alunos, nem muito ampla.

Com a divulgação de outras teorias lingüísticas, tais como a Lingüística Textual, privilegiando o estudo o texto, na década de 80, houve uma mudança também nos livros didáticos e a presença dos textos jornalística aumentou. Segundo Bezerra (2003, p.45),

os livros didáticos diversificam e ampliam ainda mais a sua seleção textual, destacando a presença dos textos jornalísticos: notícias, reportagens, entrevistas, propaganda... Aos alunos deveriam lê-los, analisá-los e produzi-los. A ênfase

¹⁴ Esse livro é particularmente recomendado aos professores de português, como orientação sobre o português-padrão da linguagem dos bons jornais.

nessa variedade de texto é motivada, principalmente, pela idéia de que os alunos precisariam ler textos mais atuais, mais próximos de sua realidade.

Na década de 90, com as novas tecnologias e a ampliação da comunicação, foram desenvolvidos estudos sobre as relações entre o universo escolar e as comunicações, desta maneira procurava-se melhor entender os circuitos dialógicos entre professores e alunos, salas de aula e sociedade, discurso pedagógico formal e instâncias educacionais não-formais. Destacamos, nessa área, os trabalhos de Adilson Citelli (1997 e 2000) e o projeto de pesquisa “A circulação do texto na escola”, financiado por CNPq e FAPESP desde 1992. Esse projeto teve como objetivo central estudar como os textos escolares e os materiais não-escolares circulavam no espaço de quatorze escolas do ensino fundamental e médio na cidade de São Paulo. Sob a coordenação geral da professora Dra. Lígia Chiappini Moraes Leite, os pesquisadores foram divididos em subgrupos e os resultados da pesquisa deram origem aos três primeiros volumes da série Aprender e Ensinar com textos (São Paulo: Cortez, 1997). Cada volume traz resultados do trabalho realizado e os três primeiros foram organizados, conforme a pesquisa de cada subgrupo: (1) Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos, por Helena Nagamini Brandão e Guaraciaba Micheletti; (2) Aprender e ensinar com textos de alunos, Beatriz Citelli e João Wanderley Geraldi; e (3) Aprender e ensinar com textos não-escolares, sob a responsabilidade de Adilson Odair Citelli. Dessa trilogia inicial: Aprender e ensinar com textos (de alunos, didáticos e didatizados, não escolares), apenas o volume três é do interesse de nossa pesquisa.

O grupo que se ocupou dos materiais não escolares realizou a pesquisa nas 3^a, 5^a e 8^a séries, conquanto houvesse realizado também trabalhos de observação junto às 7^a séries. Segundo Chiappini (1997, p.11/12), os objetivos dessa pesquisa foram:

1. Estabelecer um diagnóstico mais preciso da situação do trabalho com a linguagem e os textos nas escolas de São Paulo;

2. Fornecer subsídios aos professores dessas e de outras escolas para auxiliá-los a superar os problemas identificados e alcançar uma qualidade nova no seu trabalho pedagógico com os textos e a linguagem;

3. Formar pesquisadores jovens tanto teoricamente quanto na visão prática dos problemas do ensino, especialmente da língua portuguesa, sensibilizando estudantes de Letras e Comunicações para as questões que a prática pedagógica no primeiro e segundo graus coloca à pesquisa universitária;

4. Identificar e sistematizar novas linhas de pesquisa que a realidade escolar nos coloca e que pedem um trabalho na confluência de diferentes áreas como a Teoria Literária, a Lingüística, a Língua Portuguesa, as Teorias das Comunicações e as chamadas Ciências da Educação.

Observando os objetivos dessa pesquisa, supomos que os fundamentos teóricos baseiam-se em uma concepção dialógica e interacionista de linguagem, apoiada em Bakhtin, e baseiam-se em uma concepção de educação entendida como mediação, tal como pensam Vigotsky, Freinet e Paulo Freire. Trata-se de um trabalho interdisciplinar que leva em conta a dinâmica da escola e diversas pesquisas sobre ensino-aprendizagem, por isso a revisão da literatura deste projeto foi relevante para o nosso trabalho.

Segundo Citelli (1997, p. 17), “a força dos meios de comunicação junto às sociedades modernas tem provocado uma série de alterações nos modos de os grupos humanos se relacionarem com o conhecimento e mesmo com a informação”. O conjunto de textos do volume 3 da série, anteriormente mencionada, procurava pensar as relações existentes entre a escola e alguns meios de comunicação¹⁵ e procurou mostrar o descompasso existente entre o estrito discurso didático-pedagógico e as linguagens não institucionais

¹⁵ Nesse trabalho, deter- nos- emos apenas nas pesquisas realizadas com jornal impresso.

escolares. Para o autor citado, esse descompasso mostrou várias faces da crise na escola. Uma face formalizando “as ações na sala de aula, constituindo a natureza única e diferenciada do discurso escolar; a outra face pressionando de fora, existindo na fala dos alunos, tomando boa parte do seu tempo, circulando de forma subterrânea” (p.21).

O relato da pesquisa sobre jornal, no volume 3 dessa série, ficou sob a incumbência de Fernando Valeriano Viana e Ynaray Joana da Silva (1997). Após uma releitura do minucioso histórico feito pelos pesquisadores enquanto observavam as aulas nas escolas, os autores constataram a baixa utilização dos jornais nas atividades docentes e, quando o utilizavam, não iam além da leitura do texto escrito, com questões de entendimento quase sempre oral e algum comentário sobre a matéria jornalística, não muito diferente da maneira como o livro didático apresentava esse gênero textual.

Na pesquisa, apenas uma escola apresentou um razoável trabalho pedagógico com o jornal em sala de aula. Nela, os alunos deveriam trazer o suplemento infantil Estadinho, do Jornal O Estado de S. Paulo, para, na “Hora das Notícias”, comentarem o assunto que acharam mais interessante e exporem a matéria no mural. O desenvolvimento da atividade parecia atender mais ao objetivo de iniciar o aluno no gosto pela leitura de jornal do que para a reflexão sobre as matérias lidas, sobre o desenvolvimento da capacidade de bem interpretar o que lêem, num processo que os autores chamaram de amadurecimento da leitura crítica.

Os pesquisadores constataram, de um lado, a precariedade de uso do jornal nas atividades pedagógicas e, de outro, surpreenderam-se com o fato de a pesquisa revelar um significativo contato dos alunos com esse objeto. Cerca de 60% dos estudantes entrevistados liam jornal, embora, nas séries iniciais, fosse mais utilizado para recortes de palavras, leitura de palavras e de títulos das matérias, procura de vocábulo com determinada letra etc. Constataram também que a leitura de jornal ocorre, em maior constância nos

domicílios dos alunos, seguida da leitura na escola e em outros lugares. Como a pesquisa foi realizada no Estado de São Paulo, os autores relatam o Programa Leitura de Jornal de iniciativa da Folha de S. Paulo. A estrutura segue a mesma de outros programas de jornais na educação, inclusive o Leitor do Futuro, conforme apresentamos na introdução. Os pesquisadores observaram, no elenco de exercícios de sala de aula da Folha Educação, a ausência de questões que conduzam o aluno à percepção das ideologias que envolvem a trama social, despertando-lhe a criticidade necessária para uma vida mais consciente e autônoma. Os autores afirmam que seria ingênuo esperar que um jornal, cuja proposta ideológica não se encontra voltada para os interesses populares, promovesse uma análise crítica do produto por ele oferecido. Também não percebemos isso no programa que pesquisamos.

Não foi intuito dos autores fazer uma crítica minuciosa ao programa do jornal Folha de São Paulo, também não é nossa intenção com o Leitor do Futuro. É nosso interesse suscitar uma reflexão sobre a proposta e incentivar um trabalho pedagógico mais adequado com esse material que pode se tornar permanente na escola, já que é distribuído gratuitamente em muitos lugares do Brasil.

No final da década de 90, outros estudos sobre o jornal na escola foram publicados. Destacamos o livro de Sílvia Costa (1997) “Jornal na Educação: Considerações Pedagógicas e Operacionais” e o de Joana Cavalcanti Pontual (1999) “O jornal como proposta pedagógica”. A obra de Costa se propunha a dar uma introdução geral, panorâmica do que caracteriza um programa de Jornal na Educação, de como funciona e como pode se prestar à Educação. A autora esperava contribuir com o trabalho das empresas jornalísticas que quisessem implantar seus projetos e com o de professores que se dispusessem a utilizar o jornal como recurso pedagógico, uma vez que, na época, havia pouco material bibliográfico sobre o assunto. Já a obra de Cavalcanti busca oferecer ao educador algum material que o

norteie e enriqueça sua prática pedagógica, como também, segundo a autora, visava propiciar uma reflexão em torno da formação do leitor, sua interação com o mundo, a modernidade e suas mais variadas formas de exprimir e informar a realidade factual. A obra segue o mesmo estilo da de Faria, apresentando algumas atividades para serem desenvolvidas na sala de aula, apontando sempre o caminho do lúdico, da troca e da reflexão como alternativa pedagógica.

Segundo Bezerra (2003, p.45), em se tratando de manuais de Língua Portuguesa destinados a alunos do Ensino Médio, há “uma tendência, desde o final do século XX, a introduzirem tiras, histórias em quadrinhos e propagandas, retiradas de jornais e revistas, para leitura e estudos gramaticais”. Acreditamos que a expansão dos textos jornalísticos nos manuais didáticos se deu, também, por causa da Lei 9394/96 e da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da Língua Portuguesa, já que muitos estudiosos, inclusive autores dos PCN, como Citelli, desenvolviam estudos sobre a necessidade de refletir sobre a Comunicação e a Educação, como interfaces. Os PCN sugerem o estudo dos gêneros textuais e dos modos como se articulam. A sugestão para a diversidade de textos leva a crer que haverá uma melhoria significativa no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita na escola básica. Assim sendo, cada vez mais os textos da mídia impressa se tornam objeto de descrição e ferramenta de trabalho dos professores de Português.

Depois dessa breve retrospectiva histórica sobre os estudos relacionados à presença do jornal na escola, percebemos que o ponto comum entre eles é o distanciamento da visão do uso exclusivo do texto literário na sala de aula. Acreditamos que nem uma prática nem outra deva ser extrema, pois as escolas continuam lendo os clássicos literários e não podemos excluí-los da vida das crianças e adolescentes. No entanto, o uso do jornal na sala pode possibilitar um trabalho de reflexão sobre o padrão usual da língua e sobre os recursos

lingüísticos dos mais variados gêneros textuais veiculados por essa mídia, bem como sobre a ideologia.

Vale dizer sumariamente que, desde a década de 70, a escola passou a ser alvo de empresas jornalísticas que apresentam uma sistemática e persuasiva campanha para formação de novos leitores. Não há dúvida de que qualquer iniciativa de incentivo à prática de leitura é positiva, além de, no caso da interação jornais e escolas, permitir aos alunos ampliarem os níveis de percepção sobre a comunidade e sobre si mesmos. A responsabilidade que a escola e os jornais devem assumir para construção de saberes (sociais, escolares e científicos), a partir de textos jornalísticos lidos em sala de aula, é determinante para todos aqueles envolvidos nos programas de leitura, pois formar leitores críticos não se reduz à obtenção de informações contextualizadas no campo lingüístico ou político. Se os projetos de leitura visam uma perspectiva de cidadania, eles dependem de uma formação crítica de professores e jornalistas quanto às orientações de leituras. Além disso, a educação depende das formas de comunicação, mas nem tudo que é veiculado no jornal visa à educação. Assim, o jornal como ferramenta didática não deve ser dissociado de suas deficiências típicas de um produto construído dentro de um contexto econômico e político da indústria cultural, com ideologias definidas e com razões mercadológicas.

Por fim, consideramos relevante a contribuição dos estudos citados anteriormente para a construção de um certo “paradigma” de utilização dos jornais na escola. Entretanto, de um modo geral, muitos se restringiram à identificação da estrutura dos jornais, o que não deixa de ser importante, e se restringiram ao desenvolvimento de uma escrita de jornal, i.e, o jornal escolar como espaço de liberdade para os alunos expressarem seus conflitos e interesses dentro da escola.

Com relação à leitura, de um modo geral, esses estudos sobre jornais se dedicaram à formação do hábito de leitura e à formação crítica do leitor com estratégias de como o jornal

poderia ser utilizado em sala de aula com dinamismo e ludicidade. É inegável a importância desses trabalhos, no entanto, sentimos, em alguns deles, falta de uma perspectiva crítica discursiva para a leitura de jornal, e em todos a ausência de uma reflexão sobre a transposição didática, já que os programas jornalísticos de formação de leitor visam o leitor iniciante e não proficiente e já que a escola, ao operar com o texto jornalístico, o toma como objeto de ensino.

2.3 Jornal na sala de aula: concepções de leitura e o papel do professor

Uma das tarefas da Lingüística Aplicada é a investigação de questões teóricas e práticas sobre o processo de ler. Sendo assim, nesta seção, procuraremos fazer uma exposição de princípios teóricos sobre o ato de ler na escola, tendo o jornal como material didático. Organizamos a seção em três partes. Na primeira, faremos um breve percurso histórico dos modelos de leitura; na segunda, uma reflexão sobre o papel do professor e a leitura de jornal; na última, refletiremos sobre a visão de leitura apresentada pelo Programa Leitor de Futuro.

2.3.1 – Um breve passeio pelos estudos de leitura: do processamento das letras às condições de produção/recepção dos textos

O ato de ler tem sido abordado por diferentes áreas do conhecimento (Linguística, Psicologia, inteligência Artificial, Pedagogia, etc), gerando diversos trabalhos com enfoques diferenciados. Conforme os aspectos analisados e os pontos de vista de diferentes pesquisadores, o conceito de leitura sofre alterações. Paralelamente às diversas formas de analisar o mesmo objeto, há também a ampliação do conhecimento sobre leitura, que vai modificando antigas concepções, através das pesquisas que procuram superar os saberes já construídos.

Estes modelos vão desde os modelos de percepção visual e processamento das letras que ensinam muito sobre os mecanismos da leitura, mas não valorizam a compreensão, até chegar a um esboço de modelos interacionistas, de base discursiva, que focalizam não apenas o processo cognitivo da compreensão, como também o processo cooperativo da produção de um texto durante a leitura (cf. KLEIMAN,1989, 1993, 1995 e 2001; LEFFA,1999).

A leitura, numa visão cognitiva/social, com ênfase no processo de construção de sentido, pode ser vista em três grandes abordagens: a) as abordagens ascendentes que estudam a leitura sob a perspectiva do texto (processo de extração); b) as abordagens descendentes (processo de atribuição de significado, com ênfase no leitor); c) as abordagens conciliadoras (processo interativo/transacional, conciliando o texto, o autor e o leitor).

Sob a perspectiva do texto, a leitura não é vista como um processo seletivo, cujo leitor busca no texto, de modo ativo, as informações que lhe interessam, mas como um processo passivo, em que tudo é importante, cada frase e cada palavra (LEFFA,1999). O aspecto mais importante da leitura, nesta perspectiva, é a obtenção de conteúdo que subjaz ao texto, levando sempre à identificação dos mesmos significados para vários leitores. Outro

aspecto levado em consideração nessa concepção é a habilidade no reconhecimento de palavras. Quanto mais se tem vocabulário, acredita-se que existe uma conexão positiva com a compreensão de leitura. Assim sendo, a competência lexical é fator crítico da compreensão e cada leitor constrói os mesmos significados na mesma variação de possibilidades.

Numa perspectiva descendente, a leitura é vista como um jogo psicolingüístico de adivinhação. Nesse sentido, a leitura é o conhecimento armazenado na memória do leitor, ativado pelas hipóteses prévias, que permite completar as lacunas da percepção, embora essa estratégia nem sempre garanta a compreensão adequada do texto. Segundo Leffa (1999), a perspectiva do leitor representa uma evolução sobre a abordagem do texto, porém, com relação aos aspectos da injunção social da leitura, o modelo consegue ver apenas parte do próprio processo que tenta descrever.

A perspectiva interacionista/transacional/conciliadora promove uma revisão das perspectivas de texto e leitor, por isso considera o contexto em que ele atua e as mudanças que sua atuação produz. Para Leffa (1999, p.29), neste processo há mudança em todos os elementos envolvidos.

Muda o autor na medida em que vai escrevendo o texto, muda o leitor na medida em que o vai lendo e muda também o texto, tanto durante a escrita como durante a leitura. O texto, em outras palavras, é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo.

Ler deixa de ser uma atividade individual e passa a ser um comportamento social, cujo significado está na interação com o outro. A leitura desta maneira vale para repensar a exclusão do leitor, dentro e fora da sala de aula. Essa mudança é evidente nos trabalhos de Kleiman (1989/1993), que muda de uma evolução da abordagem cognitivista para uma concepção mais social de leitura. Kleiman (1989, p.65) afirma que:

a atividade de leitura é uma interação a distância entre leitor e autor via texto (...) o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões (...) o autor (...) busca, essencialmente, a adesão do leitor (...), organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.

Na citação acima, é notório que a atribuição de sentidos depende, em grande parte, da atividade cognitiva do leitor e da sua capacidade de sintetizar e analisar as pistas formais que sinalizam a intenção do autor. Percebemos que, nessa época (1989), a autora enfatizava a atividade cognitiva do leitor, porém, em anos seguintes, como veremos, há uma evolução para aspectos mais sociais, essa autora expande o conceito de leitura, destacando a relação entre o leitor e o seu espaço social. Para ela, a leitura é

uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu a nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (KLEIMAN, 1993, p. 10)

Observamos na citação anterior que o foco passa a ser a grupo social do leitor, ou seja, suas relações com o mundo, com os outros, sua estrutura social que, possivelmente, determina sua própria produção.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, de origem francesa, Orlandi (1991/1993) e Possenti (2001) discutem a leitura com sendo determinada pela condição sócio-histórico-ideológica dos processos de significação. Para compreender a relação entre o dito e o compreendido na produção de sentidos, é preciso levar em consideração o princípio dialógico como fundamento de linguagem. De acordo com Orlandi (1991, p. 59), o signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no curso de um processo de interação." A

dialogia se dá justamente nesta luta de vozes que querem ser ouvidas, num confronto de forças políticas e ideológicas.

Para os estudiosos da Análise do Discurso, o discurso é uma das instâncias em que o ideológico se concretiza. Os sentidos são construídos no confronto das relações fundadas pelas redes de poder com seus jogos imaginários. Ao analisar a formação ideológica para a atividade de leitura e, conseqüentemente, para o ensino de leitura, vale ressaltar a historicidade como elemento central para nossas considerações, pois o homem faz história, porém a história não aparece, transparente. Este parece ser o grande desafio para o ensino de leitura através dos suportes midiáticos: perceber a linguagem em um processo complexo de funcionamento em que a prática do homem se dimensiona no tempo e no espaço e nos discursos. “A especificidade da formação discursiva está justamente na contradição que a constitui. Ela não é imóvel e fechada. Cada formação discursiva define-se em sua relação com as várias outras formações, em sua articulação (contraditória) com a ideologia”(ORLANDI, 1991, p.66).

A Análise Crítica do Discurso, de origem anglo-saxã, baseada em Fairclough (2001) apresenta um conceito de leitura, a partir de uma revisão da abordagem da Lingüística Crítica, cuja ênfase é a junção de análise lingüística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos. Segundo esse autor, a Lingüística Crítica enfatiza demais o texto como produto e deixa para segundo plano os processos de produção e interpretação de textos. O foco é sobre os processos gramaticais, tais como nominalização, apassivação e lexicalização; embora se fale que o objetivo da Lingüística Crítica seja a interpretação crítica de textos, dá-se pouca atenção aos processos e aos problemas da interpretação. Fairclough considera que, na prática, atribuem-se valores a estruturas particulares de modo bastante mecânico, no entanto os textos podem estar abertos a “diferentes interpretações, dependendo do contexto e do(a) intérprete, o que significa que os sentidos sociais do discurso (bem como ideologias) não podem ser simplesmente extraídos do texto sem

considerar padrões e variações na distribuição, no consumo e na interpretação social do texto” (2001, p. 49/50).

Para Fairclough (op cit), a coerência é um conceito central para a interpretação, em que há uma relação de dependência entre a coerência e o seu papel na interpelação ideológica, levando em consideração a intertextualidade. Conforme esse autor (2001, p. 171), “os textos postulam sujeitos intérpretes e implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles que são ‘capazes’ de usar suposições de sua experiência anterior, para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes”. Isso não significa dizer que os intérpretes sempre resolvem as contradições dos textos, mas que podem gerar interpretações resistentes, posicionando-se com sujeitos complexos. Baseado no conceito de leitores/leituras resistentes de Kress (1988 apud. FAIRCLOUGH, 2001), e de acordo com a visão desse autor, ler é resistir ao ajustamento de posições estabelecidas nos textos, pois as leituras resistentes podem desarticular, em diferentes graus, a articulação intertextual de um texto; sendo assim, ler dessa maneira é um modo de luta hegemônica.

Atualmente, além da Análise Crítica do Discurso, outros estudos vêm abordando os vários fatores sociais que influenciam a leitura. Um deles é o ensino de leitura a partir de gêneros que teoriza as condições de produção/recepção do discurso. Nesses estudos, em primeiro lugar, está a estrutura socioeconômico-política e, em segundo, cada esfera de utilização da língua ou a situação imediata de comunicação verbal. Rojo (2005), fazendo um levantamento de estudos no Brasil que tomam por base as teorias dos gêneros, divide esses trabalhos em duas vertentes: teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto. A autora afirma que ambas as vertentes encontram-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a teoria dos gêneros discursivos centra-se no estudo dos parâmetros das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos. Já a teoria dos gêneros de textos está centrada na descrição da materialidade textual (estrutura ou forma composicional).

Os dados levantados por essa autora apontam para o fato de todos os trabalhos fazerem descrições de recursos lingüísticos, de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero, no entanto adotavam metodologia e procedimentos diversos e recorrem a diferentes autores e conceitos para a seleção de categorias de análise.

Muitos estudiosos refletiram sobre os elementos constitutivos da situação de comunicação, alguns parâmetros constitutivos das condições de produção/recepção dos gêneros discursivos foram revistos por Pêcheux (1993), por Bronckart (2003), resumidos por Grillo & Cardoso (2003) como os parâmetros que correspondem às condições enunciativas que presidem toda produção de linguagem. São eles: esfera de comunicação, identidade social dos interlocutores, finalidade, concepção do referente, suporte material e natureza do interdiscurso. Esses parâmetros são chamados por Bakhtin (1992[1953]) de situação imediata de comunicação, combinados com a abordagem das condições sócio-históricas que estão relacionadas aos aspectos ideológicos em uma dada formação social. Essa visão de leitor/produtor de textos está nos PCN e, conseqüentemente, vem ganhando espaço nos livros didáticos. É uma mudança significativa da visão leitor/escrevente para a de leitor/produtor, cujo usuário eficaz e competente da linguagem escrita está imerso em práticas sociais, em diferentes situações comunicativas, utilizando os gêneros para construir e reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz (cf. ROJO, 2001a; GRILLO & CARDOSO, 2003).

Como vimos até aqui, cada modelo/abordagem enfatiza um aspecto do processo de leitura. Parece-nos lógico, já que a pesquisa científica cria o objeto e seleciona o ponto de vista a ser investigado. Dada a complexidade da leitura, consideramos importantes aspectos dos vários pontos de vista sobre leitura ora apresentados, não da maneira absolutista como alguns estudiosos, a exemplo de Gough (1976), pretenderam. Reconhecemos a importância dos sinais gráficos do texto, como também é fundamental o aspecto cognitivo do leitor para construção do sentido (Goodman, 1976; Kleiman, 1989). Por fim, não conseguimos ignorar os fatores sociais do

ato de ler conforme apontados por Orlandi, 1991; Kleiman, 1993; Possenti, 2001; Fairclough, 2001; Rojo, 2001; Grillo & Cardoso, 2003; Rojo, 2005.

Mesmo compreendendo que ainda há dificuldades de estabelecer as relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e gêneros discursivos em sala de aula, em especial no ensino de leitura, elaboramos, a partir dessas reflexões, um conceito de leitura que achamos adequado à maneira como pensamos o objeto em questão, principalmente em se tratando do jornal impresso: ler é um processo de interação autor/texto/leitor que extrapola a materialidade lingüística, na proporção em que aspectos cognitivos e sociais constituem todo o processo, ou seja, são necessárias, em primeira instância, a situação imediata de comunicação e as condições sócio-históricas que as envolvem.

Na seção a seguir, discutiremos sobre a leitura de jornal e o papel do professor.

2.3.2 O papel do professor e a leitura de jornal

Nesta seção, baseadas no conceito de leitura como um processo de interação autor/texto/leitor que extrapola a materialidade lingüística e na convicção de ser imprescindível o papel do professor para a formação de leitura, buscamos refletir sobre a interação professor/jornal na sala de aula.

Partimos da origem epistemológica da palavra jornal para fazermos nossas reflexões. Vem do francês *jour* que significa diário, está acontecendo no dia, ou ainda a noção de correio, ou seja, aquilo que leva as notícias. Por sua vez, a noção de notícia vem do inglês *news*, significa espalhar a informação pelos quatros cantos do mundo. A partir dessa concepção de diário, jornal, correio, admitimos que fazer a leitura do jornal é buscar ser informado. No entanto, sabemos que, com o avanço tecnológico, *internet* principalmente,

a prática de ler jornal, buscar informações, nem sempre é bem-vinda para os alunos e isso passa a ser um desafio para o professor, pois há uma saturação veloz de informações feita pelos vários meios de comunicação. A questão que se coloca para nós, professores, não é ter acesso às informações, entretanto é o que levar para escola, para o trabalho pedagógico. Quais os critérios utilizados para a seleção de informações? E como nós, professores, orientamos a leitura desse material?

Para responder a essas questões, destacamos três aspectos que, para nós, são necessários para a orientação de leitura com jornais na escola. 1- Como transformar informação em conhecimento? 2- Como é feita a leitura das imagens (fotojornalismo, ilustrações, infografia...) 3- Até que ponto o jornal (des)informa?

A respeito do primeiro aspecto, ressaltamos a diferença entre informar e conhecer. Para alguns professores, a ação de ler jornais, pesquisar na *internet*, por exemplo, é uma maneira de adquirir informação, de se atualizar. Partindo do pressuposto de que a prática pedagógica deve ser problematizadora, estimulante, ler o jornal para se atualizar não parece ser uma prática motivante. A maioria dos alunos não precisa se atualizar, pois, pelos diversos meios de comunicação, já os atualizam. Nós, professores, precisamos rever os nossos conceitos. “Atualizar não significa apenas ter informações atuais – significa ter uma concepção do processo pedagógico que esteja voltado para as condições do agora” (CORTELLA, 2002)¹⁶. O jornal pode ser uma ferramenta para seduzir, para convencer a pensar o cotidiano, ou seja, um convite que pode permitir adquirir informações necessárias e/ou seduzir para outros conhecimentos, porque o jornal fala do presente e nós vivemos no presente. Dessa forma, podemos dizer que o conhecimento é seletivo e a informação é

¹⁶ Trecho da palestra feita no 1º seminário nacional, em 2002, O professor e a leitura de jornais. Disponível em <http://www.acordeduca.com.br/ezequiel/Palestras/MarioSergioCortella.htm> , acesso em 5 de março de 2006.

cumulativa. A informação está à disposição para ser selecionada e depois apropriada. A informação é esquecível, mas o conhecimento é inesquecível, é a capacidade de apreender.

Nessa interação informação/conhecimento, segundo Cortella, para compreender e olhar o mundo é preciso ter critérios. Ele afirma que

o jornal não é um objeto acima de qualquer suspeita. Ao contrário, o jornal também é uma empresa, tem a sua posição. Isso significa que não é um instrumento para ser usado sem cautela. O Millôr Fernandes, que é um grande escritor e cartunista do Rio de Janeiro, diz uma coisa sobre a qual a gente sempre tem que pensar. Que todo o jornal ou revista deveria colocar no alto, perto do título, um alerta assim: “Qualquer semelhança com fatos ou pessoas reais é mera coincidência!” Millôr é alguém que nos incomoda no sentido positivo. Ele diz também que “Se você for alguém que não tem dúvida, é porque está mal informado”. E essa é uma questão forte porque o jornal tem um valor imenso, sendo uma porta de entrada para o conhecimento, a cultura, a ciência, a religião. Você também precisa, como qualquer outra forma de informação, ter critérios de escolha, critérios de seleção - tem que ter uma visão criteriosa ou crítica (2002).¹⁷

Concordamos com Cortella com relação aos critérios que devem ser adotados para se ler o jornal, em primeiro lugar pelo professor e, posteriormente, pelo aluno, pois não excluimos a idéia do jornal ser um material rico no nosso cotidiano para aumentar as fontes de informações do aluno, mas para isso, necessariamente, a leitura do jornal não é imprescindível. Parece-nos interessante o conceito de leitura de jornal apresentado por esse autor, pois está relacionado à vida e repensa o papel, as ações do professor em sala de aula. Para este estudioso,

a leitura do jornal tem uma finalidade que é a de fazer a biópsia da história cotidiana. Mas, muito cuidado, pois muitas vezes na escola o que a gente faz é necropsia, ou seja, ficar vendo o que aconteceu com aquilo que já faleceu. A finalidade da leitura do jornal é a gente fazer biópsia, ou seja, estudar, olhar as condições do dia-a-dia para manter a “bio”, manter a vida, manter a vitalidade, manter a animação da vida, do trabalho e da história.¹⁸

¹⁷ Trecho da mesma palestra da citação anterior.

¹⁸ Trecho da mesma palestra citada anteriormente.

A respeito do segundo aspecto, Faria (2001) afirma que os PCN e a escola brasileira apresentam uma visão de leitura, apoiada exclusivamente no texto escrito erudito, difundido na imprensa em meados do século XV e se esquecem da fotografia e do cinema, lançado na metade do século XIX. A autora denuncia que essas categorias da chamada leitura legítima pela academia recobrem um mercado dos discursos possíveis sobre a leitura, os quais marginalizam textos e modos de ler. Um deles é o texto jornalístico, que já faz parte da escola, mas não faz parte da formação do professor. A autora se refere, especificamente, à leitura de imagem, leitura do fotojornalismo. Para a autora, ler jornais apóia-se em três pilares da comunicação: as palavras, as imagens e a diagramação da página. Assim, professores e alunos precisam ter algum conhecimento básico desses elementos para fazer uma boa leitura da imprensa escrita.

Segundo Faria (2001), o verbal é a parte mais importante, no entanto a imagem e o projeto gráfico em geral – e o fotojornalismo em particular – precisam ter mais atenção, pois eles compõem o todo do conjunto da mensagem. A autora chama atenção sobre a primeira página do jornal, em que o fotojornalismo tem um papel muito importante. A foto ilustra, testemunha, emociona e vende o jornal. Além disso, é preciso perceber que uma imagem não é a realidade, é uma representação dela, ou seja, é uma tradução visual da informação. Os jornais recortam o fato num contexto e o reconstroem em outro.

Se jornalismo é uma versão dos fatos, para entender melhor as fotos, conforme Faria (2001, p. 220), “precisamos, porém, analisar os elementos formais que traduzem visualmente uma informação, apresentando vários índices informativos, aumentando sua expressividade”. Linhas, cor, luz, sombra, legendas, detalhes em destaques, humor são exemplos de elementos que podem conter uma carga informativa para ajudar o leitor a perceber a versão dos fatos feita pelo jornal, ou seja, perceber elementos constitutivos dos

textos multimodais. Neste trabalho, o termo multimodal segue a visão de Dionísio (2005, p. 173) e está sendo usado “para designar os modos de apresentação, ou seja, representação verbal e pictorial da informação.”

Segundo Dionísio (2005, p. 171), as crianças selecionam o fragmento do texto verbal a ser lido de acordo com os textos visuais, por isso a leitura de um gênero multimodal¹⁹ pode ser realizada de várias formas, como por exemplo:

- (a) Pode-se ler texto como um todo, isto é, o texto verbal principal + o infográfico;
- (b) Pode-se ler apenas o texto verbal principal e olhar as imagens;
- (c) Pode-se ler apenas o infográfico, que possui seu próprio título e subtítulo. A leitura de um infográfico exige a leitura simultânea de imagens e palavras.

Analisando a citação, percebemos que não se concebe, na era da tecnologia, uma leitura apenas do escrito, uma vez que as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades da sociedade. Assim, parece-nos ser preciso que o professor esteja atento à diversidade de gêneros multimodais que, conseqüentemente, exige uma maneira singular de ler cada um deles.

Corroboramos com as idéias de Faria (2001) e Dionísio (2004), pois também acreditamos que nós, professores, precisamos aprender a ler as imagens e ensiná-las a nossos alunos, estimulando o espírito crítico e interpretador do leitor, investigador de sentidos. Não se trata do professor ser um jornalista, mas de ter a capacidade crítica de captar uma maneira diferente de olhar o que a foto jornalística estampou ou a própria disposição gráfica do texto destacou.

Com relação ao último aspecto, se o jornalismo des(informa), trata-se de fazer uma reflexão sobre o sistema de produção de notícia na imprensa que produz uma percepção

¹⁹ Dionísio (2005, p. 164) afirma que “ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador”.

peculiar da realidade. O estudo de Serva (2000) mostra que a função do Jornalismo de informar e de permitir uma compreensão da realidade é distorcida ao longo do processo de construção da notícia, levando o leitor, em muitos casos, a ficar desinformado, a criar uma compreensão modificada da realidade que deveria desvendar.

Serva (2000) apresenta alguns parâmetros que podem produzir uma percepção alterada da realidade. São eles:

- a) procedimento de omissão: refere-se à ausência de informação, de qualquer natureza, causada por falta de condições de órgão de imprensa de obtê-la;
- b) procedimento de sonegação: entende-se aquela informação que não foi colocada na edição por algum motivo, embora seja do conhecimento da imprensa;
- c) procedimento de deformação: gera-se por alguns casos de submissão que chega a provocar a compreensão errada da informação;
- d) procedimento de submissão: embora noticiado um fato, a edição dele não permite ao receptor compreender e deter a sua real importância ou mesmo o seu significado;
- e) procedimento de redução: trata-se da redução das notícias a paradigmas que lhes são alheios, mas que permitem um certo nível imediato de compreensão pelo autor ou por aquele que ele supõe ser o seu leitor;
- f) procedimento de saturação: trata-se de um excesso de informação ou uma falta de hierarquia entre as muitas informações, perdendo o senso de proporção;
- g) procedimento de neutralização: refere-se à saturação incidindo sobre a informação, causando uma desinformação funcional no leitor que perde sua capacidade de avaliar e compreender as informações;

Esses procedimentos que desinformam, segundo o autor, são resultado dos procedimentos de edição que objetivam satisfazer a necessidade de informação do consumidor, com narração de fatos novos. Na ausência dessas notícias novas, o jornalismo assume como novos muitos fatos que, em verdade, não o são, procura surpreender o leitor, mesmo que seja o leitor assíduo. Depois de surpreender, busca provocar a curiosidade, “para em seguida retirar o fato da ordem do dia, relaxar a curiosidade, provocar esquecimento, atenuar a atenção ao fato narrado” (SERVA, 2000, p. 132). Assim, a maneira como trabalhamos a leitura do jornal não pode ser ingênua e esses parâmetros devem ser levados em consideração pelos professores.

De acordo com as reflexões feitas nessa seção, acreditamos que o papel do professor ao trabalhar com o jornal como recurso didático requer, resumidamente, três ações básicas: diferenciar informação de conhecimento, perceber a linguagem visual como um dado que completa a linguagem verbal e analisar a produção dos textos jornalísticos como uma versão da realidade que pode, em muitos casos, levar a desinformação dos fatos.

Sendo assim, as ações do professor são determinantes para o ensino de leitura e, conseqüentemente, para construção consciente de uma cidadania. Na próxima seção, discutimos a concepção de leitura apresentada pelo Programa Leitor do Futuro.

2.3.3 A leitura apresentada pelo Programa Leitor do Futuro

Nesta seção, discutiremos a concepção de leitura apresentada pelo Programa Leitor do Futuro. Partimos do pressuposto de que as empresas jornalistas, ao implantarem projetos de leitura, visam uma perspectiva de cidadania. Acreditamos que elas dependem de uma formação crítica de professores e jornalistas nas orientações que apresentam para a atividade de ler jornal na escola. Pressupomos, também, que a educação depende das

formas de comunicação, mas nem tudo que é veiculado no jornal visa à educação. Assim, consideramos que o jornal como ferramenta didática não deve ser dissociado de suas deficiências típicas de um produto construído dentro de um contexto econômico e político, com ideologias definidas e com razões mercadológicas.

Tendo em vista esses pressupostos, iniciamos nossa investigação a partir do discurso da fundadora deste programa para compreender a concepção de leitura, sob a qual o programa foi gerado e o discurso apresentado pelo jornal sobre este projeto. Nessa etapa, utilizamos parte do *corpus* constituído pela entrevista cedida, via internet, no dia 26 de abril de 2005, pela fundadora do programa JC, pela entrevista cedida pela coordenadora do programa CC, gravada em vídeo em julho de 2005 e pelo manual de orientação didática do programa Leitor do Futuro²⁰.

Cada empresa que implanta um programa de Jornal na Educação (Jed), geralmente contrata um profissional com conhecimentos em educação e jornalismo para coordenar o trabalho, fazendo o contato com as escolas, com professores, promovendo eventos, avaliando os resultados e redirecionando as ações. Por isso, perguntamos a JC como ela começou a coordenar o programa Leitor do Futuro. Segundo ela, o Diário de Pernambuco precisava de alguém com formação diversificada²¹, então surgiu a indicação do nome dela por sempre trabalhar na área de formação de leitores e por sempre realizar projetos especiais nas áreas de leitura e educação. Ao questionarmos sobre o surgimento do Programa Leitor do Futuro, a fundadora diz que²²

(1) (...) a adesão das escolas e do público leitor em geral foi tão significativa que logo o Leitor do Futuro transformou-se numa área de Projetos Especiais para

²⁰ O manual de orientação didática do professor, com as respectivas cartelas, foi publicado pela fundadora do programa com o título “O jornal como proposta pedagógica”. Veja a referência bibliográfica.

²¹ Veja no capítulo de metodologia a formação do fundadora do programa.

²² Enumeraremos as respostas para facilitar a análise.

atender questões de caráter sociais, ou seja, tornou-se um Programa de natureza social com a finalidade de intervenção comunitária nas áreas da leitura e educação.²³

Na resposta (1), ao tratar da adesão das escolas e do público leitor, a fundadora demonstra empatia ao programa mesmo estando dele afastada há dois anos na época da entrevista. Acreditamos que a euforia está relacionada aos diversos prêmios que o programa recebeu quando estava sob a sua coordenação, tais como: O 2º lugar na categoria Serviços para a Comunidade, no concurso INMA/Editor&Publisher Awards Competition 2000, da Internacional News Marketing Association. Outra conquista foi a Mensão Honrosa que o programa Leitor do Futuro recebeu no 5º Concurso “Os melhores Programas de Incentivo à Leitura junto a Crianças e Jovens de todo o Brasil”, promovido pela FNLIJ/PROLER, em 2000. Com o projeto Associados pela Paz, o programa recebeu o Prêmio de Direitos Humanos Márcia Dangremon, concedido pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, homenageando entidades que desenvolveram importantes ações em 2001.

Este “glamour” com relação ao projeto nos fez enxergar o programa como uma temática social cuja pertinência é declarada e requerida pela sociedade, por isso procuramos entendê-lo nos vários discursos das interações sociais. Já sabíamos o objetivo dos projetos Jornais em Educação, mas precisávamos saber qual o objetivo do Diário de Pernambuco ao implantar um programa de incentivo à leitura. A entrevistada, J C, nos deu a seguinte resposta:

(2)Todos os jornais são empresas e funcionam como tal. Entretanto, a imprensa possui uma inserção muito significativa na comunidade e portanto forma opinião e portanto cada vez mais interessa para os empresários das comunicações atender às demandas do público leitor. Todas as empresas que pretendem se manter no mercado devem investir em projetos sociais.

²³ Grifo nosso

O projeto de Jornal na Educação começou nos Estados Unidos, há mais de cem anos, no New York Times e daí por diante foi difundido por vários continentes. Com muita frequência, as escolas solicitavam os jornais para fazerem atividades em sala de aula e também pediam para fazerem visita de estudo. Portanto, o programa foi iniciado pelos professores e aderido pelo New Times. Logo se percebeu que essa era uma ótima maneira de formar leitores, fidelizar clientes (alunos, pais) e preparar os futuros leitores. Mesmo existindo a intenção do marketing, o interessante do programa de jornal na educação é que ele deve atuar na comunidade de forma responsável e por isso os jornalistas devem trabalhar em conjunto com uma equipe pedagógica. Existe a intenção do lucro, mas também de colaborar com a comunidade e realizar intervenções positivas quanto à formação do gosto pela leitura.²⁴

A resposta (2) apresenta os dois objetivos do programa Leitor do Futuro. Um seria de fidelizar clientes, buscando-os ainda na infância, através de toda sorte de recursos de marketing. O outro atuar em projetos sociais. Longe de serem objetivos excludentes, eles nos parecem ser dois lados de uma mesma moeda. Vejamos que a entrevistada sinaliza de modo claro para isto quando afirma sem rodeios e de modo peremptório que “os jornais são empresas e funcionam como tal”, mas “todas as empresas que querem se manter no mercado devem investir em projetos sociais”. Ora, assim exposto, o objetivo antes duplo, torna-se apenas um. Os jornais são empresas e como tal devem se manter, ainda que para isso precisem investir em projetos sociais, que, nos parecem na verdade, mostra de investimento de longo prazo, uma espécie de mercantilização do produto “é dando que se recebe”.

Na resposta apresentada vale salientar que não é clara a concepção de projetos sociais. O que são projetos sociais para empresas? O que de fato significa atuar na comunidade de forma responsável se a manutenção do programa está diretamente relacionada à venda de jornal? Parece-nos que a compreensão de um investimento a longo prazo é que explica o interesse por um público aparentemente destituído do poder de decisão e de compra.

²⁴ Grifo nosso

Sobre esse ponto vale dizer ainda que investir hoje no público infantil é resultado da compreensão de que este é um segmento com grande influência sobre o segmento que detém os recursos: os pais. Além disso, o modelo de programas de formação de leitor no âmbito dos jornais segue o padrão americano de letramento da classe média e o modelo americano de comércio. De acordo com diferentes referências, inclusive as mais corriqueiras como as cinematográficas, toda uma atenção é dada ao desenvolvimento do leitor na infância. A escola norte-americana é uma escola que supõe grande autonomia de leitura por parte dos alunos, e os pais são parte importante de toda uma engrenagem que leva as crianças a se tornarem leitoras. Associado a isto, está o padrão americano de consumo; segundo o qual, o mercado é de fato segmentado e produtos específicos devem se elaborar para entender cada segmento.

Nesse sentido, o programa que nasce aqui, inspirado no norte-americano, sofre duas limitações; quais sejam, o modelo de letramento da nossa classe média, pouco leitora, se comparada com a americana, e o segmento infantil como público como consumidores de leitura. Portanto, o programa que visava o leitor mirim, precisava atuar em várias frentes: junto a assinantes, para que seus filhos gostem do jornal e os façam fiéis a ele; junto a professores, para fazer com que mostrem o jornal a seus alunos; junto à comunidade, com idêntica finalidade empresarial à qual as finalidades pedagógicas foram associadas.

Outro ponto que desperta nossa atenção é “fidelizar clientes e preparar futuros leitores”. Para analisá-lo, vejamos a resposta à questão (3) a respeito da concepção de leitura do programa, e a resposta à questão (4) sobre os efeitos observados, pela entrevistada, nas crianças ou adolescentes que participaram do programa, para que façamos um paralelo entre as respostas:

(3) A concepção de leitura do Leitor do Futuro foi sempre a de levar o jornal para as escolas e para a comunidade para aproximar crianças, jovens e adultos da leitura. Portanto, não somente da leitura de jornais, mas da leitura... das diversas e múltiplas leituras. No mundo tudo é leitura, mas para ler bem nós precisamos de mecanismos que vão para além da sistematização do código lingüístico e que estão na base do conseguir interpretar o mundo de maneira crítica e reflexiva, ou seja, conseguindo extrair do texto o sentido necessário para a transformação da realidade.

(4)Primeiro, ficavam com uma visão do jornal totalmente diferente da anterior. Passavam a compreender a importância da informação e, de como era fundamental, eles se tornaram leitores críticos. Além disso, se sentiam muito importantes enquanto leitores capazes de criticar, denunciar, enfim: ter voz. Na sala de aula, tinham a oportunidade de aprenderem de forma lúdica, dinâmica, interativa²⁵. De fazerem articulações entre o conhecimento e o mundo.

Para analisar estas respostas, procuramos tornar evidente a inserção da linguagem em contextos sociais, isto é, julgar os seres humanos a partir da sua socialização, e as subjetividades humanas e o uso lingüístico como expressão de uma produção realizada em contextos sociais e culturais, orientados por formas ideológicas e desigualdades sociais (PEDRO, 1997). A resposta (3) não deixa clara a concepção de leitura do programa, mas, se recuperarmos as respostas (2) e (4), teremos uma visão mais objetiva.

Observando as respostas 3 e 4, verificamos que a entrevistada nos leva a identificar a noção de leitura como extração de sentido. Verificamos que a entrevistada parte de um conceito muito largo de leitura “no mundo tudo é leitura”, para um conceito mais estreito, segundo o qual os mecanismos lingüísticos são importantes, mas são apenas a base da interpretação. A concepção de leitura apresentada supõe esta atividade como “extração de texto”, portanto, enquanto atividade até certo ponto decodificadora (cf. LEFFA, 1999). Parece que o texto é um enigma ou vasto plano inexplorado que cabe ao leitor decifrar.

Quanto aos efeitos observados pela entrevistada sobre crianças e adolescentes, verificamos que ao projeto Leitor do Futuro é associada a capacidade de desvelar aos leitores o mundo da leitura. As atividades do projeto os faziam passar de condição de

²⁵ Grifo nosso

decodificadores à condição de leitores críticos. E este patamar era atingido a partir de atividades lúdicas, dinâmicas e interativas, que integravam conhecimento e mundo.

Sobre este último aspecto, vale dizer que do complexo processo de ensino de leitura, o projeto foca apenas em um dos ângulos: o da ludicidade a que a leitura pode conduzir. De certo modo, este ponto de vista é contrário à preocupação com o leitor crítico, cuja profundidade de interpretação esperada é alcançada através de exercícios analíticos do texto. Ou, em outras palavras, ludicidade e criticidade não se excluem, mas não há uma necessária relação biunívoca entre ambas.

De modo geral, a concepção de leitura e os efeitos observados se ligam à idéia de que é preciso motivar para a leitura, como se uma vez motivado o leitor não se deparasse com nenhum problema frente ao texto.

Em nome da capacidade de interpretação e criatividade do aluno, esta concepção descendente passou a aceitar qualquer tipo de leitura como correta. É nesse cenário que o jornal, um produto extra-escolar, ganha espaço na sala de aula. Por isto, essa entrevista esclarece o discurso sobre o programa, cuja concepção de leitura trata-se “não somente da leitura de jornais, mas da leitura... das diversas e múltiplas leituras”, concepção que extrapola o verbal. Com respaldo nesse psicologismo, “vem toda a tentativa de tornar a escola mais agradável, levar o aluno a gostar de ler etc., em que os recursos usados em nome destas metas acabam por ocupar o centro das aulas em detrimento da leitura propriamente dita”(BARZOTTO, 1999, P.15). Será que ler jornal é saber ler tudo? Parece-nos uma ação mecânica de leitura, na qual ler e decifrar “tudo” ajuda a desenvolver o senso crítico? Ler nestes moldes parece transformar jovens e crianças em uma “máquina leitora”. O problema trazido por afirmações desse tipo está em que elas podem contribuir para a fixação da idéia de que toda leitura é boa, intelectualizante, formadora de senso crítico. Parece-nos que é necessário ser cauteloso com a propagação de que o bom leitor é o que lê tudo,

interessando-se por qualquer tipo de texto indiferentemente. Por traz de afirmações como essa, pode haver um leitor com referências de leituras vagas. Parece-nos que o ensino de leitura a partir de jornal é uma opção, porém não é a única e milagrosa forma de ensinar a ler, pois acreditamos que somente na diversidade de gêneros textuais socialmente construídos é que o senso crítico se desenvolve.

A partir dessa concepção, entende-se melhor o porquê das escolas se tornarem a mola motora do crescimento do público leitor e o porquê das várias campanhas de leitura e alguns estudos sobre seu ensino, como o de Bamberger (1995), “contribuíram para instaurar uma espécie de vale tudo no trabalho com a leitura nas escolas”(BARZOTTO, 1999, P.15). Apesar de rejeitar a concepção ascendente, a entrevistada retoma a extração do texto no final da resposta (3) “conseguir interpretar o mundo de maneira crítica e reflexiva, ou seja, conseguindo extrair do texto o sentido necessário para a transformação da realidade”, o que nos leva a crer na dificuldade de romper um paradigma tradicional de educação e mergulhar em outro – a escola nova –, cujas práticas estavam voltadas à psicologia.

Estes métodos lúdicos de despertar o interesse pela leitura deixam evidente a concepção de leitura em que o programa foi iniciado. No manual de orientação do professor, Pontual (1999, p.21) afirma que a

criança ou o adolescente não quer ler, conduza-o no sentido de uma leitura mais diversificada, escolhida pelo próprio leitor. Direcione-o para uma leitura mais plural, na qual ele possa intercambiar o apreendido na leitura com outras formas de representação, como o tablado, a dança, a música, o jornal, tudo que possa provocar efetivamente o desejo de ler.

Mediante essa orientação do manual, compreendemos melhor a noção de leitura como jogo de extração de sentidos e entendemos a razão de a maioria das cartelas partir de um conteúdo temático, deixando que os alunos escolham o texto, ou a foto para

apresentarem de forma variada, seja através da dança, da música, do cartaz, da dramatização, na linguagem do manual, de forma lúdica.

Com relação à idéia de que o jornal possibilita um ensino lúdico, procuramos analisar esse programa de leitura verificando a dispersão de seu discurso. Será que toda brincadeira é eficiente? A respeito disso, Fairchild (2004, p.86) afirma que se pode chegar “a práticas as mais variadas sob a égide do lúdico, desde projetos claramente fundamentados, (...), até brincadeiras e jogos que se valem desse amparo para escusarem a falta de objetivos pedagógicos claros, o puro hedonismo ou o descompromisso do professor”²⁶. Dá-nos a impressão que a ex-coordenadora do programa Leitor do Futuro acredita que basta trabalhar de maneira diferente para que a aprendizagem de leitura seja garantida.

Analisando esse trecho da entrevista: “Na sala de aula, tinham a oportunidade de aprenderem de forma lúdica, dinâmica, interativa” (resposta 4), levantamos dois pressupostos desse enunciado: primeiro a inexistência do lúdico na escola e, em seguida, que se pode trazê-lo para a escola a partir do jornal. Parece haver a influência de uma formação discursiva comum na educação, segundo a qual os alunos não aprendem porque a escola é chata, por isso precisamos de novas maneiras de ensinar a ler, pois as que a escola dispõe são ultrapassadas.

O manual sugere que o professor monte, pouco a pouco, uma hemeroteca com um arquivo de matérias e artigos de jornal sobre diversos assuntos. Sugere ainda que as atividades podem ser adaptadas ao contexto do grupo, levando em consideração a série, a idade e o nível de maturidade de cada grupo, que o importante é o contato estabelecido a partir do manuseio do jornal, por isso indica que, em primeiro lugar, o professor deve ensinar

²⁶ A respeito da ludicidade de objetos extra-escolares, a dissertação de Thomas Massao Fairchild aprovada junto ao Programa de Mestrado em Educação, na USP debruça-se sobre uma reflexão acerca do uso de objetos culturais externos à escola no ensino, tendo os Roleplaying Games (RPGs) como objeto de investigação. Por isso consideramos interessante voltar um olhar sobre essas reflexões tecidas pelo autor.

como funciona o jornal e as suas partes. Baseado nas propostas retiradas do Programa Leitura de Jornal contidas no manual da Folha de S. Paulo, o manual do Diário de Pernambuco sugere alguns passos para se iniciar uma leitura de jornal. São eles:

1. Ler todos os títulos, subtítulos, manchetes e legendas de fotografias;
2. Identificar assuntos por matérias;
3. Julgar quais devem ser lidas;
4. Ler o editorial quando interessa ou quando é sobre assunto importante;
 - a. ler artigos assinados dos articulistas de nossa confiança ou assuntos que estamos querendo formar opinião;
 - b. Discutir e conversar com pais, amigos, professores o que se leu no jornal. É impressionante como em curto espaço de tempo crescerá o repertório de informação do leitor. (PONTUAL, 1999, p. 48)

Depois dessas etapas, o manual sugere as atividades a serem realizadas em sala de aula, organizando-as em duas vertentes: atividades socializadoras e lúdico-pedagógicas. No conjunto de atividades, não se percebe uma seqüência progressiva no ensino de leitura com o jornal impresso, mas sugestões soltas que podem ser usadas pelos professores quando julgarem necessário. Segundo Pontual (1999), as propostas de atividades servem como fio condutor para futuras descobertas, e cabe ao professor adaptá-las ao contexto do grupo, levando-se em consideração a série, a idade e o nível de maturidade de cada criança. Exemplificamos, a seguir, cada dessas categorias.

Atividade Socializante²⁷:

Título: BELO OU FEIO

Objetivo: Estimular a linguagem, capacidade de escolha e integração do grupo.

Material: Fotos de jornal, lápis, caneta, tesoura, cola.

Procedimento: Os alunos recortam todas as fotos, classificando-as em "bela" ou "feias". A turma inteira deverá colecionar 20 fotos de cada tipo. O professor divide a turma pela metade. Uma parte classifica as fotos "feias" em "muito feias" e "menos feias". E vice-versa, a outra metade classifica as fotos "belas" em "muito belas" e "menos belas", ou "regulares". Em seguida, o professor orienta uma discussão em que os alunos justificam as suas preferências e refletem sobre os seus critérios de gosto.

Nesse exemplo de atividade socializante, percebemos que a discussão é levantada a partir apenas dos critérios de gosto. Não se percebe, por exemplo, uma preocupação com o valor e o papel do fotojornalismo. Os objetivos da atividade parecem distantes de uma análise mais crítica de leitura, pois consideramos que o fato de ser socializante não significa menos pedagógica.

Atividade lúdico-pedagógica:

Título: MORAR – MORADIA

²⁷ Mantivemos, nos exemplos abaixo, a mesma linguagem e a mesma estrutura apresentada no manual.

OBJETIVO: Levar os estudantes a questionarem o valor de uma moradia, trabalhar os valores de cidadania.

PASSO-A-PASSO:

1 – Iniciar entregando o texto A Casa de Vinícius de Moraes;

2- Os estudantes deverão ler e cantar a música e após discutirem sobre o valor financeiro e valor no sentido de moradia/proteção, o que é ter esta casa.

3- Pegar o jornal e procurar matérias que falem sobre o tema

4- Pesquisar o valor de apartamentos, casas, para uma família nuclear, ou seja, 05 pessoas. Na pesquisa deverão conter localização, tamanho do apartamento, se está quitado, se não quanto falta, etc.

5 – Fazer uma pesquisa em sala de aula com os colegas procurando saber:

- Quantos têm moradia
- Quantos não têm
- Se pagam aluguel, quanto é, etc

6 – Após a pesquisa os alunos deverão montar um telejornal em sala de aula, para repassar os dados da pesquisa. No jornal deverá conter:

- O texto, a pesquisa feita no jornal,
 - Estimativas de valores e percentuais para suprir a necessidade dos que ainda não tem moradia,
- Apresentador
 - Cenário
 - Repórter

- Sem tetos e ricos que serão entrevistados,
- Por fim deverá haver uma grande apresentação para o grupo.

7 – Reunir o grande grupo para colocarem suas opiniões e terminar cantando novamente a música de Vinicius de Moraes.

Nesse exemplo de proposta de atividade lúdico-pedagógica, observamos que, apesar de ser dinâmica, as orientações dadas para execução da tarefa não coincidem com a proposta para apresentação do conhecimento aprendido. Em nenhum passo da atividade, houve menção como se fazer um telejornalismo, ou como esse tipo de jornal funciona. Podem-se reflexões sobre uma leitura a partir do impresso, mas não as intensificam. As ações parecem desarticuladas do que venha a ser lúdico e pedagógico ao mesmo tempo.

Além destas sugestões, há também trava-língua no conjunto para ser utilizado como atividade lúdico-pedagógica. Vejamos um exemplo citado no material:

Título: CARNEIRINHO, CARNEIRÃO²⁸

Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,

Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:

Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor

Para todos se ajoelhar.

Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,

Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:

²⁸ Nas sugestões, esta atividade aparece como trava-línguas.

Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor

Para todos se levantar.

Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,

Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:

Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor

Para todos se sentar.

Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,

Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:

Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor

Para todos se levantar.

Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,

Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:

Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor

Para todos se deitar.

Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,

Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:

Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor

Para todos se levantar.

Nas sugestões de trava-língua, não aparece nenhuma proposta de como desenvolver a leitura a partir desse gênero. Parece-nos que a atividade se restringe apenas ao desenvolvimento da brincadeira em sala, que não deixa de ser importante, porém não acreditamos que seja a atividade mais necessária no ensino de leitura e que não se esgota em si mesma.

Segundo a coordenadora CC, a linha pedagógica de cada escola deve ser respeitada. Por isso não há uma linha a ser seguida para as atividades com o jornal. Por ocasião da entrevista, a coordenadora disse que o programa vem passando por uma reestruturação e afirma que são muitas escolas cadastradas, cerca de 250 entre atuantes e não atuantes (média de 80 a 90 escolas atuantes). A intenção é diminuir o número de escolas, de modo que essas possam receber uma melhor assistência. Ela acrescenta que o programa vem crescendo bastante, já existe uma extensão, há dois anos, em Brasília e há uma idéia de ampliá-lo para o Brasil inteiro, vinculado à Fundação Assis Chateaubriand, uma vez que o jornal pertence ao Grupo Associados de Pernambuco.

Com relação às diretrizes básicas do programa, a coordenadora afirma que não haverá mudança na maneira didática, apenas faz uma ressalva. Na situação de origem, o programa ia à escola para implantá-lo, mas hoje vai para despertar, nos professores, o gosto e a necessidade de trabalhar com a leitura de jornais. Nas visitas de capacitação às escolas, segundo a coordenadora, é preciso mostrar aos professores como o jornal pode ser utilizado nas diversas áreas e instigar a capacidade de leitura do próprio professor. Ela acrescenta que há uma distância muito grande entre o discurso e o fazer pedagógico, pois, apesar de muitas escolas receberem o jornal, há uma resistência muito grande em seu uso por parte dos professores.

Embora o programa já tenha quase uma década, tenha mudado de coordenação, a concepção de leitura parece não ter mudado de modo significativo. Veja a resposta de coordenadora por ocasião da entrevista.

A nossa concepção é que você é capaz de ler e fazer as várias leituras do mundo a partir dessa leitura você pode estar criando o seu mundo. Então é uma concepção, no meu entender, eu não faço apenas a leitura de um texto simplesmente, naquele momento que eu leio consciente ou não, eu estou buscando uma identidade, ou seja, é essa leitura ampliada capaz de me colocar no mundo, a partir da capacidade de fazer várias leituras. Seja de um livro, seja de um quadro, seja de um conflito, de uma

situação, de uma história, de uma conversa. A partir dessa minha capacidade, eu estarei estabelecendo o meu espaço. Quando eu faço, sou capaz de ter autonomia, de discernir, de ter liberdade.

Nessa resposta, percebemos que a coordenadora enfatiza, tal como a fundadora, as várias leituras que se pode fazer, não apenas a do código escrito, mas de seus elementos semióticos apresentados pelo jornal (fotografia, legendas, gráficos, etc.) ou leituras que não fazem parte desse veículo de comunicação. Esse conceito de leitura está diretamente ligado ao conceito apresentado no livro *O que é leitura*, de Martins (1982), no sentido de que há várias maneiras de se fazer leitura: a cigana lê a mão, o cineasta lê um filme, o crítico literário lê um livro, etc. No dizer da entrevistada, “um conceito de se posicionar no mundo em busca de uma identidade”. Consideramos que não deixa de ser importante esse conceito de saber se posicionar diante das várias situações cotidianas, seja assistindo a uma peça teatral, a um filme, a uma palestra, etc; no entanto, consideramos diretrizes vagas e superficiais que em busca de atrair a criança podem se desviar da leitura propriamente dita.

No *site* do programa, ao apresentá-lo aos internautas, os redatores dizem que o programa tem colaborado para a redução do analfabetismo em Pernambuco, incentivando o gosto pela leitura e contribuindo para que milhares de crianças e adolescentes tenham uma realidade mais digna e possam ser incluídas no processo de desenvolvimento social. Em outras passagens do texto, afirmam que o Leitor do Futuro “é uma iniciativa que visa estimular a utilização do jornal na sala de aula, potencializando-o enquanto recurso pedagógico, como também ajudando na formação de novos leitores. Também colabora com o desenvolvimento social e cultural”²⁹. Em outro trecho, dizem que “a meta é fazer da leitura um instrumento básico na formação dos cidadãos. (...) colocando o aluno em contato com

²⁹ Veja o *site* http://www.pernambuco.com/leitordofuturo/o_leitor.html., acesso em 19 de maio de 2006.

assuntos atuais, de maneira lúdica e criativa, estimulando, assim, o desenvolvimento do seu espírito crítico e questionador, incentivando a reflexão”.

Tanto nas entrevistas, como no manual do professor e no *site*, chegamos à conclusão de que a concepção que fundamenta o programa é a mesma apresentada em sua origem, em 1997, ou seja, jogo de extração de informação. Quase uma década depois e nada parece ter sido alterado em seus princípios pedagógicos e filosóficos. Acreditamos que a implantação do programa foi baseada na concepção de leitura que vigorava no final da década de 80 e início da de 90, segundo a qual o jornal era visto como um recurso imprescindível para obtenção de informação e para a formação do gosto pela leitura. No século XXI, muitas teorias serviram de reflexão para ampliar a compreensão do ensino de leitura na escola, inclusive com a diversidade de texto midiático. Embora acreditemos na seriedade do programa, é preciso acompanhar as novas contribuições teóricas, sistematizando as diretrizes pedagógicas dentro e fora da sala de aula. Esta é uma reflexão que merece ser discutida, pois mesmo que respeite a linha de cada escola, também não se compromete com nenhuma. Além disso, é preciso considerar que, quando o jornal entra na escola como instrumento inovador, modifica o *habitus* escolar (cf. BOURDIEU, 1994), pois é também um instrumento que faz levantar crenças/valores que podem melhorar a leitura e a prática pedagógica. Por isso, acreditamos que é necessária uma proposta pedagógica sistemática do ensino de leitura a partir do jornal impresso, que é obviamente diferente da leitura de uma peça, de um quadro. Essa sistematização escolar implica elaborar uma proposta que efetivamente possa desenvolver o senso crítico do aluno para que ele realmente seja reflexivo.

3. ADAPTAÇÕES DE SABERES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

*“Os discursos didáticos procuram fazer avançar o estado de conhecimentos no outro, no interior de uma situação ritualizada, regida por um contrato tacitamente aceito pelos interlocutores”
(Beacco & Moirand, 1995, p. 40)*

No capítulo anterior, vimos que não podemos descartar que há uma lógica discursiva em qualquer programa de leitura de empresas jornalísticas que operam em direção à produção de sentidos e de sujeitos sociais e leitores, graças aos dispositivos e estratégias de produção, controle e distribuição dos discursos no interior e através da mídia. Tendo em vista uma concepção discursiva para a análise dos textos jornalísticos, tanto como matéria jornalística propriamente dita, quanto como material didático, passamos neste capítulo a discutir os fundamentos teóricos que subsidiam a análise do processo de transposição didática efetivada nesses textos e com eles em sala de aula. Aqui, resenharemos alguns estudos, que servem de base para nosso trabalho, com o intuito de responder a seguinte pergunta: Como se dá o processo de transformações pelo qual passa um determinado saber em uma situação de exposição didática nos jornais e na escola?

Este capítulo está dividido em três seções: 1. Transposição didática: Origem e Conceituação; 2. O conceito de Recontextualização de Bernstein; 3. Transposição didática e Jornalismo.

3.1 Transposição didática: Origem e Conceituação

Nesta seção, apresentamos, de forma sucinta, alguns elementos relacionados à teoria da transposição didática, dando destaque aos seus aspectos essenciais. O termo “transposição didática” foi introduzido em 1975, no âmbito do movimento de reconceituação da didática, pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard, em 1991, em seu livro *La Transposición Didáctica :del saber sabio al saber enseñado* no qual mostra as transformações que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola e alerta para a importância da compreensão desse processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas.

A noção de transposição didática aparece numa primeira definição dada por Chevallard (1991, p. 39):

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os “objetos de ensino”. O “trabalho”, que de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.

Em outras palavras, a citação acima conceitua "Transposição Didática" como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo "sábio" ser objeto do saber escolar. Nesse sentido, com base no conceito de transposição didática, o saber ensinado supõe processos que organizam o funcionamento didático, ou seja, o saber é quase sempre caracterizado por ser relativamente descontextualizado, despersonalizado e mais associado a um contexto científico histórico e cultural. (cf.

CHEVALLARD, 1991; BRONCKART & GIGER, 1998; RAFAEL, 2001a/b; MARANDINO, 2004).

Para Chevallard (1991), a didática tem por objeto o que denomina de sistema didático. Esse sistema didático, numa relação triádica, formado pelo saber ensinado, pelo professor e pelo aluno, é modificado, numa profunda relação entre os elementos internos e externos que o influenciam. O conceito de noosfera, que é central para a compreensão da transposição didática, constitui, segundo esse autor, o lugar onde se processa a interação entre os saberes que emanam das instituições de produção científica e o entorno societal; onde se operam os sistemas de ensino (tipo de estabelecimento escolar, natureza dos programas, instrumentos pedagógicos, etc) e o sistema didático; onde se encontram os sistemas de ensino articulados ao ambiente social, incluindo pais, administração escolar e instâncias políticas. (cf. também CHEVALLARD, 1991; BRONCKART & GIGER, 1998; RAFAEL, 2001a/b; MARANDINO, 2004).

Chevallard (op cit) destaca a importância da compatibilização entre o sistema e seu entorno. Conforme afirma, há um envelhecimento biológico e moral do saber ensinado, deixando-o mais próximo do senso comum e se distanciando do saber científico (banalização e deslegitimação), porém determinados conceitos do saber científico no saber ensinado se dão por necessidade da manutenção do próprio sistema que os legitimam, principalmente pela pressão exercida pelos pais, que, em alguns casos, são leigos, mas discursivamente estão associados à concepção de saber científico como indispensável à vida moderna.

Esse autor diz que o saber se modifica para fins de aprendizagem, cuja necessidade do aluno é suprida através de uma reorganização do saber nos conteúdos a serem ensinados. Esse trabalho de reorganização do saber em um novo texto, em nova forma lingüística de apresentação, seria uma estratégia frente às dificuldades de aprendizagem,

em busca de um ensino eficiente. Entretanto, conforme Marandino (2004, p. 98), antes de ser eficiente, o ensino deve ser possível e, neste sentido, “a noosfera acaba somente por considerar alguns elementos referentes às condições didáticas, deixando muitos outros escaparem”. Para Chevallard (1991), já na preparação dos programas de ensino começa a transposição didática interna, pois há uma transformação dos conteúdos de saber, em conteúdos de ensino, ou seja, em verdadeiras criações didáticas, suscitadas pelas necessidades do processo de ensino- aprendizagem.

É importante destacar que esse autor se preocupou com o ensino da Matemática, que não é do interesse da imprensa, em princípio. Assim, embora se refira ao entorno societal, esquece de levá-lo em consideração no que diz respeito à transformação do saber científico através da divulgação científica, feita pela imprensa, antes mesmo que esse saber seja modificado para fins de aprendizagem e passe a figurar nos programas de ensino. Além disso, parece-nos que a teoria da transposição didática, da maneira que Chevallard apresenta, seria insuficiente, pois não se adequa a outras áreas, como por exemplo, em línguas o objeto é diferente do da Matemática.

Numa sociedade midiática como a nossa, a esfera jornalística parece ser o grande palco da popularização do saber, principalmente no que diz respeito às ciências exatas e biológicas. Exemplo disso são as descobertas científicas como a clonagem e o mapeamento dos genes humanos, que saíram dos relatórios científicos para as páginas das revistas de divulgação científica, e de lá para as páginas de jornais e revistas em todo o mundo, só depois para os programas e livros escolares.

Não podemos perder de vista, porém, que o processo de produção do material jornalístico difere muito do processo de produção de materiais didáticos. Esses últimos, além das etapas de (pré) e (pós) produção gráfica, demandam um tempo de elaboração textual, adaptação da linguagem e de ilustração. Ademais, os livros didáticos, assim como a escola,

mantêm tacitamente uma vinculação com a veracidade e credibilidade do saber científico, diferentemente dos meios de comunicação de massa, cuja vinculação é com a divulgação.

Sobre esse tópico, cabe dizer também que o percurso acima delineado não vale para todas as descobertas científicas. Muitos temas de pesquisa, mesmo quando importantes para a ciência e o ensino, como variação lingüística, procedimentos de leitura, entre outros, não vão inicialmente para as páginas da imprensa e depois para o material didático. Para esses e outros temas prevalece o caminho descrito por Chevallard (da academia científica às unidades de ensino).

Respondendo às críticas feitas à sua teoria de transposição didática³⁰, Chevallard apresenta uma correlação entre os saberes e as instituições. Segundo o autor, há quatro formas de manipular o saber: (1) a instituição pode utilizar um saber, (2) pode também ensinar, (3) pode produzi-lo e (4) poderia, também, fazer uma manipulação transpositiva. Por exemplo, o conhecimento científico sobre poluição dos rios se encontra em diferentes tipos de instituição escolar. Cada uma dessas instituições tomaria posições de acordo com os professores, com os recursos utilizados, etc. Para esse autor, o saber ocupa regularmente *nichos* muito diferentes, portanto as relações entre os saberes e as instituições também são múltiplas. Da mesma forma, o modo como os professores vão manipular esse saber será variável. Por isso, Chevallard defende a caracterização dos saberes a partir de sua própria característica de “multilocalização”, ou seja, um saber dado “A” está em várias instituições que estabelecem relações diferentes entre o saber e as instituições.

A respeito da legitimidade das práticas sociais enquanto saberes, Chevallard (1991) diferencia saberes de práticas. Este autor afirma que o conceito de saber está relacionado ao conhecimento epistemológico que, por sua vez, está submetido à legitimação cultural, ou seja, um saber científico não pode se autoproclamar um saber, nem a escola

³⁰ Essas respostas dadas por Chevallard se encontram no posfácio da 2ª edição de seu livro *La Transposición Didáctica :del saber sabio al saber enseñado*.

pode autorizar a si mesma a criação de um saber científico. O que ocorre na escola depende essencialmente da legitimação, do que é concedido ou negado pela sociedade.

Segundo Chevallard, a origem dos saberes pode se dar nas práticas sociais; no entanto, nem todo saber chega a ser legitimado e alcança o status de saber científico. Para o autor, “existe uma distância entre um saber e uma prática, e o saber sobre o domínio de uma prática não se constitui necessariamente em um saber dessa prática” (MARANDINO, 2004, p. 98). Então, nessa teoria, os saberes das práticas sociais só serão considerados efetivamente saberes a partir de sua legitimação cultural, mas principalmente da legitimação epistemológica.

Segundo Chevallard (1991), a noção de cadeia de transposição didática designa o conjunto das transformações sofridas pelos conteúdos culturais em seu processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor sozinho em sua sala de aula. Com relação a isso, Perrenoud (2002, p. 74) afirma que,

na cadeia de transposição didática, os saberes são transformados não porque há perversidade ou má-fé, mas porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los, dividir o trabalho entre professores, organizar planos e metas de formação e gerenciar progressões anuais de algumas horas de curso por semana.

Considerando essa cadeia citada acima, gostaríamos de refletir sobre as formas que o professor escolhe para fazer uma transposição didática. Pensamos que desde a motivação da aula à construção realmente dos saberes a ser ensinados, há uma cadeia interna e, portanto, fundamental para a apreensão de um conteúdo. Para que haja efetivamente aprendizagem, as atividades e tarefas precisam ser significativas para o aluno e estar intrinsecamente ligada à maneira como a transposição didática é feita. Sendo assim, as ações pensadas pelo professor na seqüência didática, parecem-nos representar uma cadeia interna de transposição didática na sala de aula. O percurso feito pelo professor, as opções escolhidas para ensinar o conteúdo, a valorização dada por ele a certos aspectos e não a

outros, sinalizam ações de transposição, como veremos na análise deste trabalho, que efetivamente poderíamos dizer didáticas.

A respeito disso, Perrenoud (2002, p. 78) afirma que

a transmissão de saberes parece corresponder à forma mais simples, já que permanecemos no universo dos conteúdos. Entretanto, não devemos esquecer que o estudante só se apropria dos saberes por meio de uma atividade, orientada por condições e situações de aprendizagem. Essa perspectiva construtivista incita-nos a considerar que a transposição de saberes eruditos não se limita a uma operação sobre seus conteúdos, mas abrange também sua aplicação em uma situação concreta, por exemplo em um projeto, em uma situação-problema ou mesmo em um exercício convencional.

Essa citação traz em seu bojo a concepção de que a docência se constrói numa articulação do conhecimento de um corpo organizado de conteúdos com conhecimento do processo de ensino. Para saber ensinar é indispensável saber o que e como ensinar. Esse conceito parece óbvio, no entanto é determinante para nós. Implica refletir sobre o envolvimento dos saberes científicos com os saberes de ação apresentados por Perrenoud (2002). Esse autor (2002, p. 25) define como transposição didática a essência do ensinar, ou seja, "a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho". Para ele, essa é uma tradução pragmática dos saberes para atividades e situações didáticas, que surge como uma resposta ou reação às situações reais de sala de aula.

Ainda conforme Perrenoud (2002), para a Linguística Aplicada, o importante é a construção de saberes na esfera escolar. Esta mobilização de saberes poderia ser pensada a partir de uma visão cumulativa que vai do mais para o menos abrangente. Ou seja, em primeiro lugar, os conteúdos a serem ensinados. Em segundo lugar, os conteúdos efetivamente ensinados em sala de aula, sejam na exposição didática ou em materiais escritos. E por fim, os conteúdos efetivamente aprendidos pelos alunos.

Mediante estas reflexões sobre cadeia de transposição didática feitas por Perrenoud (2002), percebemos a importância dos agentes da noosfera, inclusive na elaboração de seu planejamento. A respeito disso, Rojo (2001, p. 314), afirma que

planejamento educacional ainda exige a capacidade de definir, selecionar e organizar 'conteúdos' que deverão ser tematizados por meio de ações didáticas distribuídas no tempo e no espaço escolar. Para tal, quase sempre a modelização didática é necessária.

Como mostra na citação, as ações didáticas são estabelecidas por diversos recursos que ajudam no processo de transposição didática. Nesse sentido, Shulman (1996) cunhou a expressão "conhecimento pedagógico dos conteúdos" que inclui "as formas mais úteis de representação daquelas idéias, as mais poderosas analogias, exemplos, ilustrações, explicações e demonstrações, numa palavra, as maneiras de representar e formular a matéria de modo a torná-la compreensível para os outros"(p.9). Como também faz inclusão das formas mais precisas da compreensão daquilo que torna fácil ou difícil a aprendizagem de um tópico específico, das concepções e pré-concepções dos estudantes de diferentes idades e com diferentes experiências em relação à aprendizagem dos temas mais freqüentemente ensinados.

Acreditamos que podemos pensar nos saberes não apenas como transmissíveis, mas, sobretudo, pensar que os saberes são construídos nos e pelos discursos. E, justamente na sala de aula, as ações e recursos de transposições didáticas escolhidos pelo professor podem ajudar a essa esperada formação crítica de leitores, conseqüentemente, a construção de uma prática social consciente. Nesse sentido, Fairclough (2001) busca resgatar o valor dos saberes oriundos do conhecimento científico, desqualificados, em favor de processos valorativos das informalidades, das racionalidades técnicas, formas

mascaradas da ilusão democrática do saber. Parafraseando Maura Dallan (2006)³¹, da Fundação Victor Civita, se transposição didática significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando-lhe uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos estudantes, acreditamos, igualmente na reflexão feita acima por Fairclough: a transposição didática é socialmente construída, desde os sistemas de ensino à prática efetiva das ações do professor, sendo assim, construída também numa prática discursiva.

Na próxima seção, discutiremos o conceito de recontextualização apresentado por Bernstein.

3.2- O Conceito de Recontextualização de Bernstein

Na busca de trabalhar com referências teóricas que pudessem explicar a transposição didática feita no jornal e na escola, na seção anterior, revisamos os conceitos epistemológicos sobre transposição didática. Nesta seção, utilizamos o trabalho de Bernstein (1996), cuja análise se centra na estrutura social do discurso pedagógico e nas formas de sua transmissão e aquisição.

Conforme Bernstein (1996, p. 259), “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas”. Para este autor, a constituição do discurso pedagógico ocorre com bases em regras específicas: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação.

As regras denominadas ‘regras distributivas’ são responsáveis pelo dispositivo pedagógico que controla a relação entre conhecimento, poder, formas de consciência e

³¹ A paráfrase foi feita a partir do texto localizado no site <http://www.educabrasil.com.br/eb/dieb>, ou seja, no “Dicionário Interativo da Educação Brasileira”, disponível em 21 de janeiro de 2006.

prática. Essas regras também têm a função de estabelecer limites interiores e exteriores ao discurso legítimo. Portanto, são as regras distributivas que marcam e distribuem, ou seja, regras que determinam quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições. Por exemplo, um estudo sobre o ataque às torres gêmeas nos Estados Unidos. Esse tema faz parte dos conteúdos a serem estudados, pois se trata de atualidade. As mídias televisivas e impressas apresentavam o espetáculo 11 de setembro, eram responsáveis pela distribuição das informações que ocorriam num cenário bem distante do Brasil. Aparentemente, tinham o poder de apresentar a informação que seria conhecida por todos e transformada em conhecimento.

As regras recontextualizadoras do discurso pedagógico agem de forma seletiva, apropriando, relacionando outros discursos a partir de sua própria ordem, tornando-os um novo discurso. O autor afirma que o discurso pedagógico pode ser definido como as regras para embutir e relacionar dois discursos: um da competência, instrucional; e o outro regulativo, de ordem social. Continuando com o mesmo exemplo do parágrafo anterior, ao trabalhar, em sala de aula, a leitura de uma reportagem jornalística sobre o ataque aos Estados Unidos, o professor pode corroborar, criticar, enfatizar pontos que julgar mais relevantes ao conhecimento do saber a ser ensinado. Por exemplo, poderia fazer vários questionamentos: quem promove a informação? Quem é beneficiado pelo formato da reportagem? Quem sai perdendo? Qual o impacto na economia mundial? Certamente, o discurso pedagógico em uma escola em Nova York seja diferente em qualquer país do Oriente Médio ou da América do Sul. O processo recontextualizador do discurso define o que pode ser dito em cada instituição, em cada nação.

As regras de avaliação, por sua vez, são, para o autor citado (1996), a chave da prática pedagógica. A avaliação contínua se encontra na relação entre aquisição e a transmissão do conhecimento. Continuando com o nosso exemplo, as causas e

conseqüências do ataque aos Estados Unidos informadas pelo jornal serão tomadas como conhecimento dependendo da transposição e de elementos que o professor considerar importantes para aquisição, conseqüentemente para avaliação desse conhecimento. Além disso, vale dizer que a informação vinda da imprensa é criticada, já o conhecimento vindo da academia dificilmente é criticado pela escola.

Poderíamos apresentar as três regras da seguinte maneira:

REGRAS	RELAÇÃO ESTABELECIDADA
Distributivas	Com a produção do discurso
Recontextualizadoras	Com a transmissão do discurso
De Avaliação	Com a aquisição do discurso

Quadro 3: Regras apresentadas por Bernstein e as relações estabelecidas

O conceito de recontextualização de Bernstein apresenta aproximações com o conceito de transposição didática de Chevallard. Segundo Marandino (2004)³², a temática da aproximação entre os conceitos de transposição didática e recontextualização foi abordada durante a discussão de trabalhos que tinham Bernstein como referencial teórico.

Marandino (2004) afirma que tais conceitos (transposição didática e recontextualização), apesar de próximos, apresentam estruturas históricas e epistemológicas diferenciadas. Para facilitar, organizamos abaixo estas diferenças e aproximações, levantadas por essa autora:

ASPECTOS A SEREM COMPARADOS	DIFERENCIAÇÃO	
	CHEVALLARD (1991)	BERNSTEIN (1996)
CONCEITO	Transposição Didática	Recontextualização com base na sua teoria sobre o discurso pedagógico
FOCO DE ANÁLISE	O foco é a transposição dos conceitos científicos no processo de ensino, tendo por referência ainda o saber sábio.	O foco é estudar a transferência dos textos entre diferentes contextos de produção e reprodução,

³² A discussão a que se refere a autora aconteceu no GT de Sociologia da Educação da ANPEd, em 2002.

		mediada pelas relações de poder e pela regulação do discurso de ordem social.
ÂNCORA DO TRABALHO	Didática da Matemática	Sociologia da Educação
REFERÊNCIA PRINCIPAL	Saber científico (apesar de afirmar a necessidade de sua adaptação)	Saber científico a partir de uma ordem social
SABER ENSINADO	Descontextualizado, naturalizado, despersonalizado e descontemporizado.	Focaliza a forma, as regras e os princípios de produção e reprodução do discurso pedagógico.
LEGITIMAÇÃO	A legitimação acadêmica se sobrepõe à social.	O discurso regulativo – de ordem social – é o legitimador.

APROXIMAÇÕES

Os conceitos de transposição didática e de recontextualização se aproximam, pois dizem respeito às transformações que o saber científico sofre ao passar para os contextos de ensino.

Quadro 4: Representação comparativa de conceitos teóricos de CHEVALLAR (1991) e BERNSTEIN (1996)

Analisando o quadro 3, a nosso ver, um ponto que determina a diferenciação é a âncora do trabalho. Enquanto o conceito de transposição didática de Chevallard considera o saber científico como principal, mesmo que admita a necessidade de sua adaptação, podemos enxergá-lo num quadro teórico específico; no conceito de recontextualização do discurso didático de Bernstein, podemos percebê-lo num quadro teórico mais abrangente, em torno de teorias que debatem e/ou criticam a reprodução social, focalizando a forma, as regras e os princípios de produção e reprodução do discurso. Sendo assim, o papel da 'ordem social' na transformação do conhecimento científico e na produção do saber a ser ensinado e do discurso pedagógico parece ser o ponto central da discussão.

Conforme Marandino (2004, p. 104), a partir da noção de noosfera,

Chevallard considera os diferentes atores e instituições que participam da seleção dos objetos de ensino, mas afirma que nem a escola, nem os professores, nem os alunos podem legitimar o saber a ser ensinado, papel das instâncias acadêmicas de produção do conhecimento. O autor não problematiza as relações de poder presentes na noosfera, sendo sua teoria fundamentada em pressupostos

epistemológicos. O trabalho de Bernstein apresenta o processo de constituição do discurso pedagógico, dando ênfase ao papel do discurso de ordem social na seleção, no seqüenciamento e no compassamento da aquisição, já que as regras que determinam as formas como essas ocorrem derivam não da lógica interna da disciplina, mas sim de fatores sociais.

Como podemos ver na citação acima, para Chevallard a legitimação social está submetida à legitimação epistemológica, Bernstein, diferentemente, pensa o discurso pedagógico como regulativo se sobrepondo ao discurso instrucional. No entanto, consideramos que, no processo de transposição didática de um discurso, outros discursos e outras práticas sociais estão presentes e apresentam uma cadeia de relações entre eles. Para nosso trabalho, parece limitado perceber a sobreposição de um lado ou de outro.

Dada esta exposição, acreditamos ser importante a utilização desses referencias teóricos de Chevallard e Bernstein, para compreender a transposição didática feita no jornal e na escola. Parece-nos que é preciso repensar o conceito de transposição didática de Chevallard e o conceito de recontextualização de Bernstein, pois acreditamos que o papel da 'ordem social', na transformação do conhecimento científico e na produção do saber a ser ensinado e do discurso pedagógico, para a formação de leitores, está relacionado a uma ordem discursiva. Assim sendo, parece-nos importante, também, elaborarmos um conceito de transposição didática que considera os processos de modificação do saber ensinado no jornal e na escola, conforme mostra o gráfico abaixo, mas que será apresentado no sexto capítulo desta dissertação após a análise dos dados.

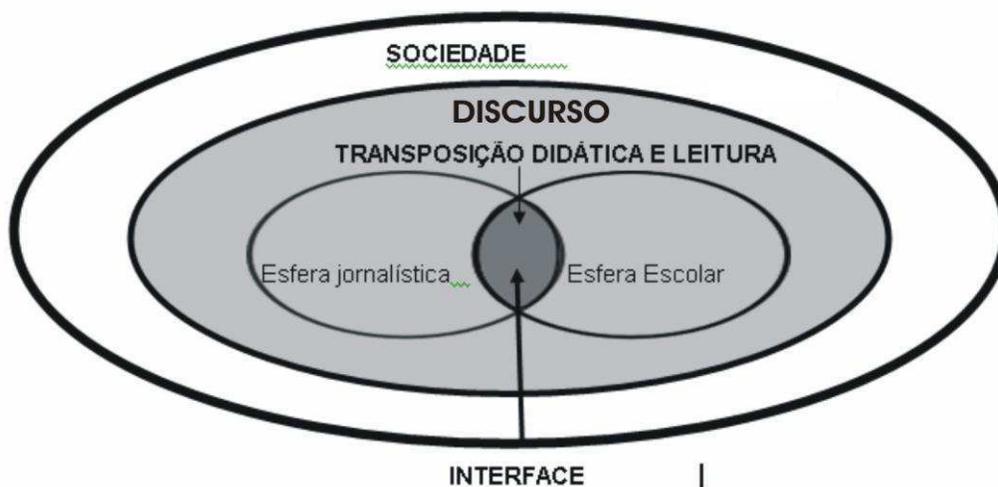


Gráfico 3 – Interface da transposição didática e da leitura entre a esfera jornalística e escolar.

Esse gráfico representa aquilo em que acreditamos: uma interface que se constrói entre a esfera jornalística e a escolar. É nessa interface que identificamos ações e recursos de transposição didática do discurso jornalístico que precisam ser levantados, levando em consideração que a legitimação do saber a ser ensinado dependerá de alguns fatores que interferem no processo de transposição de jornalistas ao redigirem os textos e de professores ao usarem o jornal como recurso pedagógico.

Para nós, a adaptação que um saber sofre, num momento de transposição didática, está relacionada a um processo discursivo e depende de algumas condições, tais como:

a) a legitimação de um saber não depende apenas do reconhecimento epistemológico, como sinaliza Chevallard, nem apenas da ordem social, como sinaliza Bernstein, mas da ordem discursiva, ou seja, a legitimidade e a autorização do discurso são controladas por um poder constitutivo e hegemônico dos discursos. Isso implica admitir que a legitimidade do discurso não depende apenas de uma ordem científica, mas de ordens políticas, no caso aqui estudado, da gestão da empresa jornalística e da própria escola, dos sistemas que regem as duas instituições, isto é, entram em negociação fatores sociais, culturais, políticos e ideológicos;

b) a legitimação de um saber requer dar voz a alguém, nesse trabalho, dar voz aos profissionais do jornal e aos profissionais da educação. Essas escolhas implicam um peso maior ou menor nas

decisões, nas seleções que serão realizadas durante o processo de transposição;

c) os jornais estão no poder do processo de produção, controle e distribuição dos discursos abordados por eles, no entanto, a escola pode selecionar os saberes que julga necessário construir.

Tendo em vista essas condições, compreendemos que analisar a interface jornal-escola implica pensar diretamente no processo de leitura do jornal impresso, efetivamente, implica na formação crítica de leitores. Na próxima seção, discutiremos sobre transposição didática e Jornalismo.

3.3 Transposição Didática do Texto Jornalístico

Esta seção é dedicada ao estudo da transposição didática do texto jornalístico e busca responder a seguinte reflexão: Como se faz a transposição didática na mídia? Dividimo-la em duas partes: 1. Comunicação Social: Preocupação com a Didaticidade³³ dos Fatos e 2. Formas de Didaticidade no Jornalismo: uma revisão da literatura.

3.3.1 Comunicação Social: Preocupação com a Didaticidade dos Fatos

³³ Nesta seção, optamos pelo uso dos termos didaticidade, didatização e didatismo em algumas partes do texto, uma vez que os autores, aqui, estudados utilizam essa denominação. No entanto, neste trabalho, o significado destes termos é similar ao de transposição didática.

Dentre as teorias sobre a Comunicação Social, identificamos em três delas uma preocupação com a transposição didática dos fatos: 1- Corrente Funcionalista; 2- Hipótese da Agenda Setting; 3- Os estudos do Newsmaking.

A contribuição da Corrente Funcionalista para o estudo da didatização da mídia está em ter construído uma descrição do processo comunicativo, ao elencar questões que devem ser respondidas pelo produtor do texto: Quem? Diz o quê? Em que canal? Para quem? Com que efeito? Segundo Lino de Araújo (2004, p. 61), “falta ao modelo, evidentemente, alguma orientação quanto ao trabalho lingüístico, mas deve-se ressaltar que o foco é o que se diz a partir da materialidade lingüística. Os meios deixam de ser abstratos e se materializam nas mensagens que fazem circular”. Esse modelo teve influência no padrão americano de comunicação social e é um modelo bastante simplificado do processo de comunicação porque descreve e analisa de uma perspectiva unilateral, centrado na passividade do receptor. Apesar disso, o modelo teve uma contribuição relevante para normatizar a rotina jornalística e consolidar um jornalismo voltado para a audiência.

A Agenda Setting é outra corrente americana de estudos sobre mídia. A contribuição desta corrente para este trabalho está na maneira de fazer jornal preocupado com o repasse de informação que, posteriormente, é tema das conversas das pessoas. Segundo Barros Filho (1999, p. 11),

as pessoas agendam seus assuntos, suas conversas, em função do que a mídia veicula. É o que sustenta a hipótese do agenda setting. No entanto, uma etapa intermediária entre a difusão e os comentários do dia seguinte é a recepção. Cada receptor, antes de comentar o que viu, ouviu ou leu, marca o produto da mídia com a sua subjetividade. Torna-se um co-autor. Portanto, a incidência da recepção de cada um na agenda do grupo social é evidente.

A maneira de apresentação de conteúdos informativos leva à consolidação do efeito enciclopédia, por parte de cada veículo de comunicação, que tem uma configuração didática

é e desejável que tenha, baseado na premissa de que o público é relativamente desinformado.

Os estudos do Newsmaking dizem respeito a um conjunto de critérios para escolher quais notícias devem ser veiculadas. E após as fases de produção, captação e seleção, faz-se a edição, que é a etapa mais importante para o processo de didatização, pois é nesta fase que o jornalista, tendo como alvo o público, se preocupa com as imagens e com a linguagem a ser empregada. É neste contexto que a imagem do tutor pedagogo é atribuída à profissão do jornalista.

Enquanto na Corrente Funcionalista o foco é a mensagem e na Agenda Setting o receptor, no Newsmaking é o jornalista. Essa última teoria inova quando afirma que as decisões são tomadas pelo jornalista, a partir das restrições impostas pela empresa. E isso implica estabelecer um conceito central para esses estudos, qual seja, o de noticiabilidade. O jornalista, o profissional da informação, é responsável por intermediar o acontecimento e sua narratividade, isto é, fazer a notícia.

Um elemento fundamental das rotinas jornalísticas são os manuais de redação que servem de reguladores para vários jornais no país, servem também para dar “dicas” gramaticais de um português padrão. No Brasil, destacam-se o Novo Manual de Redação da Folha de São Paulo e o Manual de Redação e Estilo do Jornal O Globo. As orientações desses manuais revelam a preocupação de ensinar aos jornalistas as rotinas que são pré-requisitos para o exercício da profissão em cada redação, apresentam também uma preocupação com as formas de didaticidade da notícia. Alguns apresentam também orientações quanto à sintaxe e à morfologia do Português.

Tal preocupação fica clara quando esses manuais admitem que o jornal impresso, em especial aquele escrito para crianças, visto como instância de produção de conhecimento, necessita de adaptação dos saberes a ensinar ao conhecimento prévio e à

idade dos leitores. Sobre esta adaptação, o manual de Redação da Folha de São Paulo (2001, p. 62) define didatismo como “qualidade essencial do jornalismo e um dos objetivos básicos do Projeto Folha. Assim sendo, todo texto deve ser redigido a partir do princípio de que o leitor não está familiarizado com o assunto”.

3.3.2 Formas de Didaticidade no Jornalismo: uma revisão da literatura

Na relação mídia impressa e didaticidade, o segmento mais analisado foi o da divulgação científica. Antes de seguir, é preciso dizer que adotamos o sentido de divulgação científica, conforme Gomes³⁴ (2000, p. 7). De acordo com essa autora, “o termo ‘divulgação científica’ deve ser entendido como a difusão de informações científicas e tecnológicas para o público em geral (especialistas e não-especialistas).” Embora essa autora não trate explicitamente de transposição didática, ao analisar as estruturas textuais e as estratégias discursivas dos textos jornalísticos, afirma que os jornalistas selecionam e organizam a informação de forma a facilitar a compreensão e envolver o leitor, usando estratégias textuais-discursivas, tais como a explicação de termos técnico-científicos, a utilização de analogias e metáforas ou a seleção de informações acessíveis a não-especialistas. Esta preocupação com o leitor, a nosso ver, é um indício que nos leva a compreender o porquê do crescente número de estudos sobre a didaticidade na mídia, em especial os de origem francesa.

³⁴ O trabalho dessa autora (2004, p.11) apresenta um quadro conceitual em que se insere a divulgação científica. Segundo ela, “a difusão científica figura como um gênero que comporta as espécies disseminação científica e divulgação científica, subdividida em divulgação científica feita por especialistas e, por não-especialistas.” Se a divulgação científica for feita por jornalistas, é chamada de Jornalismo Científico, porém vale dizer que nem todas as mensagens contidas em um jornal são de natureza jornalística, como por exemplo, um anúncio publicitário.

Com base nos estudos bakhtinianos, Authier-Revuz (1998) e Moirand (2000) são duas das estudiosas que abordam o discurso da divulgação científica na direção da qualidade do discurso marcado pela textualização de uma dupla alteridade, ou seja, marcado pela presença do discurso científico sob a forma de reformulação e marcado pela do discurso citado, e através das marcas do diálogo com o leitor "leigo".

Diferentemente da visão dessas autoras, Zamboni (2001, p. 140) discorda dessa inserção da divulgação científica entre os discursos de reformulação, ao defender

o discurso da divulgação científica como um trabalho de efetiva formulação de um novo discurso, trabalho exercido por um sujeito enunciativo ativo, e não simplesmente assujeitado aos discursos prévios (mas nem por isso senhor absoluto de seu dizer), que agencia, entre os elementos disponíveis na língua, aqueles que melhor respondem ao seu empreendimento enunciativo.

Apesar de a autora deixar claro na citação acima a efetiva elaboração de um novo discurso, não consideramos coerente essa afirmação já que ele mesmo considera que o sujeito não é absoluto de seu dizer, assim, os discursos prévios fazem parte da divulgação científica. Além disso, o discurso científico não deixa de levar em consideração o princípio da dialogia, conforme Bakhtin, pois o funcionamento dos textos científicos precisa ser legitimado e uma das formas é através da mídia.

O trabalho Loffler-Laurian (1984) sobre divulgação científica, também de origem francesa, apresenta semelhança com o trabalho de Authier-Revuz (1998) e Moirand (2000). Trata-se do estudo de divulgação científica, formulação e reformulação dentro da língua, cuja transposição de informações de atividades científicas não opera uma transformação no próprio objeto, mas objetiva fornecer informações pontuais. Assim, a autora admite que os jornalistas são responsáveis pelo papel de vulgarizadores, ou seja, são eles que fazem a transmissão de informações ao grande público que pede explicações.

Outro trabalho que também trata das marcas de didaticidade nos discursos de vulgarização científica no rádio é o de Monique Brasquet-Loubeyre (1993). A pesquisa dessa autora objetiva desvendar a particularidade da visão didática do discurso do produtor/animador do programa de rádio antes mesmo de pesquisar as formas lingüísticas. Nessa pesquisa, a autora considera que a operação de explicação está presente essencialmente sob a forma de reformulações e, mais particularmente, de reformulações do tipo resumos que dão o ritmo a exposição do saber a transmitir.

Com observações dedutivas, essa autora admite que a explicação se passa nas formações discursivas específicas que revelam a colocação em cena da situação didática. Sendo assim, o recurso da exemplificação é raro, mas sua necessidade aparece como uma preocupação constante de Animador.

Consideramos que a autora retoma as três definições de didaticidade proposta por Sophie Moirand (1992): a) didaticidade situacional – um dos locutores possui um saber superior a outro, saber que ele quer partilhar com outro; b) didaticidade formal – definida a partir de suas manifestações lingüísticas; c) didaticidade funcional – definida em função da visão pragmática do texto, ao analisar o caráter didático do gênero discursivo do programa de rádio, procura ver o que está no discurso do animador³⁵. Com relação à situação, a autora deixa claro que o animador não é um especialista do campo, mas produtor sério, elabora o seu programa com base no conhecimento que tem da platéia, mesmo que fisicamente ausente, e deixa parecer que é mais competente que a platéia³⁶. Apesar de o rádio ser um veículo de comunicação diferente do jornal impresso, consideramos que o jornalista também atua como um produtor sério, que se mostra mais competente, ou melhor informado, do que

³⁵ A palavra animador significa nesse texto apresentador.

³⁶ Essa questão de alguém mais competente ensinar a alguém menos competente é semelhante à noção de contrato didático apresentada por Cicurel (1992) e de competência apresentada por Ferrão Tavares (1993) nos próximos parágrafos.

seu público leitor. É o jornalista que faz a triagem de informação, que as articula e que as reescreve tendo em vista atingir um objetivo comunicativo.

A respeito da função da didaticidade, Brasquet-Loubeyre (1993) questiona quais elementos nos permitem falar da visão didática para o discurso de Animador. Nesse questionamento, a autora destaca os elementos que aparentemente constituem a situação didática. De uma parte, a forte presença da platéia e sua representação precisa do divulgador; de outra parte, a simulação de uma situação didática que facilita de uma outra maneira o trabalho do divulgador, tornando fisicamente presente seu interlocutor virtual. O animador participa assim da colocação da visão didática de divulgador.

Às formas de didaticidade do discurso, comentadas acima, Brasquet-Loubeyre (1993) acrescenta a presença de procedimentos de estimulação que constituem a parte inteira de uma relação didática, reveladores de uma preocupação pedagógica por parte dos produtores do programa de rádio, tais como as perguntas, sejam as retóricas, sejam aquelas que integram uma entrevista. Parece, então, que a midiaticização modifica certos traços de didaticidade dos discursos científicos a serem transpostos (fortemente didáticos), entre eles, a longa exposição torna-se mais curta e mais entremeada de exemplos. A autora conclui questionando se poderia falar sobre a função do animador como um auxiliar didático ou de um gestor da comunicação; acrescenta, ainda, que ficaria difícil saber onde começaria a função didática e terminaria a comunicacional, pois, para ela, não parece haver ruptura entre as duas funções. A situação midiática permitiria passar de uma a outra, o que compreenderia certa variabilidade do discurso e colocaria em destaque o caráter comunicacional da didaticidade.

Mais dois trabalhos franceses têm como escopo a imprensa escrita: o de Peytard e o de Brey, ambos publicados em 1984. O de Peytard (1984) analisa o trabalho de professores e jornalistas na reformulação de textos científicos, mas que não reformulam o

núcleo central, preservando-o de toda alteridade. No campo de atividades de reformulação, o autor chama atenção para a tradução, a reescritura, a exposição didática, a paráfrase e o discurso relatado. O trabalho de Brey (1984) trata da dominação que consiste em reconhecer as relações do signo/conceito com diferentes campos de conhecimento, além daquele em que é empregado. Em outras palavras, uma atividade de transposição didática é fundamental para apreensão pelo público de um conceito e isto resulta na (re)organização de saberes e áreas.

Um trabalho sobre o jornalismo impresso que merece destaque, também de origem francesa, é o de Cicurel (1992)³⁷. Segundo a autora, o acontecimento deve ser contado ou dito de uma certa maneira que o leitor, ao se familiarizar com a esta forma, possa apreender o conteúdo. Com relação à pesquisa sobre leitura de jornais, é considerada aquela do leitor, ou seja, de que maneira os jornalistas levam em conta a recepção dos seus textos.

A respeito da recepção dos textos, a autora destaca dois aspectos: 1- a competência lingüística do texto que o leitor já conhece parcialmente pelas leituras precedentes; 2- o pré-conhecimento que diz respeito à função pragmática do texto. Além disso, a autora, baseada nos estudos de Van Dijk sobre o discurso das notícias na imprensa escrita, mostra que existe uma estrutura discursiva do acontecimento, identificável nos artigos da imprensa.

Com relação à didaticidade nos textos jornalísticos analisados, Cicurel apresenta alguns aspectos relevantes para o estudo com jornais. Um deles é o contrato didático, no qual um locutor informado transmite um saber a um locutor menos informado que aceita essa situação. Em outras situações acontece também um contrato didático, por exemplo, em sala de aula, o professor transmite um saber em situação de aprendizagem ou na leitura de um manual de instrução.

³⁷ Trata-se de um estudo sobre a previsibilidade dos discursos jornalísticos da imprensa francesa a propósito de um acontecimento catastrófico, os abalos sísmicos da Califórnia em 1989.

Essa autora questiona em que medida o cotidiano é vetor de aprendizagem, qual seria o contrato dos jornais com seus leitores e se faz parte da atribuição do jornalista ser também professor de seu leitor. Segundo Cicurel (1992), o acontecimento dá-se primeiro, mas é o jornal que tem o poder de lhe dar seu lugar, e suas ferramentas são a grandeza dos títulos, o espaço ocupado e o número dos artigos no interior de um exemplar e no decorrer dos dias. Dessa forma, a mídia escrita dá ao acontecimento a particularidade do saber do jornal, ou seja, não difunde o saber gratuitamente como se imagina ser em um contrato didático ordinário, tal como existe em uma situação de ensino. O que tende a tornar o saber jornalístico suspeito, já que o conhecimento não é dado apenas em função do acontecimento, mas sim a partir da importância que o jornal lhe atribui, e isto determina a quantidade de saber que se vai inocular no leitor. Parece importante ressaltar que a valorização é construída pelo jornalista que tem o poder de lhe dar visibilidade, buscando informações que auxiliem a explicação do acontecimento. Além disso, para a autora, o contrato didático vai além da mera função de noticiar, inclui também buscar informações que contextualizem o evento.

Outro aspecto importante de didaticidade apresentada pela autora é o uso de operações definitórias, como a paráfrase e a analogia que se mostram no discurso do jornalista. Essas operações facilitam a compreensão da informação científica. Além disso, as citações e as entrevistas no interior dos textos também são formas de didaticidade e resultam em um contrato didático, se bem que o contrato didático mude quando é feito por um especialista. O jornalista simula ser ignorante e o especialista atua como o professor. Nesse caso, é o jornalista que passa a fazer perguntas e suscitar exemplos, assumindo, portanto, o papel de ignorante. Posteriormente, essa situação se modifica, pois o jornalista passa a atuar como tradutor.

Concordamos com as reflexões realizadas pela autora sobre didaticidade, pois admitimos que a valoração e o contrato didático sinalizam também uma pista da prática social do jornal pois, ao transmitir um conhecimento, o jornalista o caracteriza como informação relevante para leitores ignorantes.

Uma noção semelhante à noção de contrato didático de Cicurel (1992) é a noção de “competencialização”³⁸ apresentada nos estudos de Clara Ferrão Tavares (2003). Trata-se de um estudo dos traços de didaticidade nos textos de programa publicitário de televisão, cujo objetivo de reflexão são as marcas da didaticidade nas amostras da comunicação midiática que pretendem ser explicitamente pedagógicas ou didáticas. Para a formação do conceito de didaticidade, Ferrão Tavares (2003) retoma a definição de A. J. Greimas (1984 apud. FERRÃO TAVARES, 1993, p.128):

O que caracteriza o discurso didático é a competencialização que parece explicitamente didática, isto é, permite distinguir a didática no interior dos discursos persuasivos. Por exemplo, se o discurso político não é somente uma persuasão se ele é também uma competencialização, isto é, se o cidadão ver sua competência aumentar, então existe didática.

De acordo com essa autora, a caracterização da didática pela “competencialização”, pela “otimização” do “sujeito interpretativo” parece recobrir a definição funcional de didaticidade proposta por S. Moirand (1992). Em certos programas, há da parte do jornalista uma visão de “fazer saber”, de “fazer fazer”, de “explicar”, dito de outra forma, há uma intenção de tornar o telespectador mais competente. Baseada em S. Moirand, Ferrão Tavares (op. cit) afirma que a didaticidade pode também se referir à situação, ou seja, a didaticidade (se inscreve) em uma situação de comunicação onde um dos locutores possui um saber superior àquele do outro, saber que ele é obrigado ou deseja transmitir ao outro.

³⁸ Os dicionários de Língua Portuguesa não apresentam essa palavra, traduzimos tal como se apresenta na Língua Francesa. Competencialização, neste texto, é entendida como ação de uma competência didática, isto é, um saber é ensinado a alguém que se torna mais competente.

Essa intenção didática, segundo a autora, é possível ser identificada nas manifestações lingüísticas estudadas, tais como definições, exemplificações, explicações, recursos à narrativa, que são veiculados por meios verbais.

Um trabalho no Brasil que trata, também, da divulgação científica de saberes elaborados na esfera científica, através das funções educativas da mídia é a pesquisa de Grillo et. al (2004). O trabalho dessas autoras procura discutir as relações e os diferentes valores sociais atribuídos a textos da esfera científica e da jornalística; comparar a difusão de saberes na mídia e na escola e identificar as marcas do funcionamento discursivo em textos de divulgação científica na mídia impressa. A análise feita debruça-se sobre alguns exemplos de discursos de transmissão de conhecimento, tomados de livros didáticos e de revistas de divulgação científica. No dizer dessas autoras, os livros didáticos exemplificam os discursos didáticos ao passo que as publicações de divulgação científica podem ser caracterizadas como representantes de discursos estritamente informativos e que não manifestariam nenhuma intenção de tornar o outro mais competente em uma área de saber. Segundo as autoras, esses dois grandes grupos se definem em função das condições de produção, de recepção e de circulação desses discursos.

A análise realizada enfoca, mais especificamente, as peças introdutórias (cartas ao leitor, editoriais, apresentações e prefácios) que abrem as publicações. O exame dos discursos permite discutir a relação editor/ autor-leitor que cada tipo de publicação supõe e torna visíveis os pressupostos e implícitos que conferem a especificidade característica de cada uma dessas publicações. As autoras também destacam que existem inúmeras nuances e diferenças, não apenas entre os diferentes tipos de publicações, mas, também, entre as publicações pertencentes a um mesmo grupo.

Destacamos um outro trabalho feito no Brasil sobre transposição didática, embora a autora não o diga explicitamente: o de Lino de Araújo³⁹ (2004). Trata-se de uma investigação sobre os procedimentos de construção enunciativa e lingüística das explicações em reportagens e comentários feitos pelos telejornais. A pesquisa é situada na articulação de dois ramos de estudos: a Comunicação Social e a Lingüística Aplicada. A base teórica desse estudo se apóia no conceito de enunciação, letramento e explicação como uma atividade lingüística, com objetivos didáticos.

Conforme a autora, a explicação elaborada pelos telejornais focalizados está ligada à perspectiva enunciativa de “professor” assumida por cada um deles. O JN apresenta a perspectiva de ensinar para um grande e heterogêneo público, o SPTV apresenta a de ensinar para um público supostamente com poucas informações e aparece como defensor público e JR apresenta a perspectiva de ensinar para um público com muitas informações. Com relação à formulação textual, as explicações dos telejornais são simples, compostas por três partes: ancoragem e/ou formulação do problema, núcleo explicativo e fechamento. Já os comentários seguem o modelo apresentado em um gênero jornalístico televisionado com marcas de didaticidade, tais como a exemplificação, a repetição, a paráfrase, o contexto e a analogia; além desses recursos lingüísticos, a atividade explicativa é completada pela infografia, a demonstração objetiva e narrativa da imagem.

Baseada nos conceitos de Vygotsky sobre ZDP, ao estudar os telejornais, a autora diz que é preciso considerar a construção de um tipo de interação na qual é possível se criarem condições mínimas para interlocução em que a presença do Outro é considerada como constitutiva, embora, esse Outro não possa assumir a enunciação, apenas pode reagir a ela. Além disso, diz a autora que se faz necessário compreender que o telejornal simula a

³⁹ O *corpus* desse trabalho é composto por um conjunto de notícias sobre a crise de energia elétrica que aconteceu em 2002 (apagão/acionamento de energia) transmitidas por três telejornais Jornal Nacional (JN), Jornal da Record (JR) e Telejornal da Região Metropolitana de São Paulo (SPTV).

reprodução de um ambiente onde há exposição didática com vistas à transposição de informações antes do domínio político, econômico, científico, entre outros, para o domínio público. Sendo assim, se na ZDP, proposta por Vygotsky, alguém mais experiente ensina a alguém menos experiente, ou seja, é um estágio em que o aprendiz não tem autonomia para agir sozinho, nos telejornais acontecem algo relativamente semelhante, ou seja, SPTV, JN ou JR assumem o papel do adulto, do “professor”, na construção de uma ZDP, ou seja, o jornalista assume o papel de quem conduz a “atividade de ensino”, propondo perguntas, dando exemplos a serem seguidos, esclarecendo, encaminhando respostas.

Em suas análises, a autora chega à conclusão de que o telejornal da Globo conduz uma explicação mais didática e o jornal da Record uma explicação mais expositiva, criando-se uma espécie de ZDP, denominada por ela, de ZIS (zona de interseção social). Nessa zona, são fundamentais a mediação simbólica, a valorização, a interação enunciativa, pois há um núcleo mínimo e inúmeras zonas fronteiriças especializadas, que são do domínio mais ou menos restrito, partilhado por especialistas e setores da sociedade. Ainda, conforme a autora (2004, p.250),

para interagir com essa zona, o requisito é conhecer o núcleo básico da informação representado pelos componentes clássicos da notícia o quê, como, onde, quando, por que e com quem? A zona de interseção social é tão somente um lugar enunciativo de reconhecimentos ou de distanciamentos, é provavelmente raro que algum setor da sociedade aí se reconheça como um todo.

De acordo com a autora, vale dizer que algumas ações dos jornalistas, i.e, acompanhar, descrever, exemplificar, explicitar um tema configuram a existência da ZIS e demonstram uma preocupação com um jornalismo didático, como o estamos entendendo neste trabalho. Concordamos com a autora quando afirma que essa posição enunciativa do jornalista, ao fazer a transposição didática de um tema, no que diz respeito à ordem do ser, fazer ou do dizer, se espelha na escola. Então, com muita criatividade, a autora desde o

título até o fechamento do trabalho, propõe um jogo ambíguo da palavra “professor”, conduzindo, ao final, a reflexão sobre a inadequação de o professor eletrônico do horário nobre da televisão substituir em definitivo o da escola.

Ao fim dessa seção, verificamos que as discussões e reflexões brevemente expostas sobre as formas de didaticidade na mídia têm vários pontos em comum, dentre os quais salientamos:

- ◆ De modo geral, os estudos apresentam uma preocupação com a didaticidade situacional indicada por Sophie Moirand (1992), segundo a qual um dos locutores possui um saber superior a outro, saber que ele quer partilhar com outro, exceção é apenas o de Grillo et. al (2004), para quem, as publicações de divulgação científica podem ser caracterizadas como representantes de discursos estritamente informativos e que não manifestariam nenhuma intenção de tornar o outro mais competente em uma área de saber.

- ◆ Todos os trabalhos, numa tentativa de identificação das marcas de didaticidade próprias aos discursos midiáticos, buscaram apresentar a didaticidade formal – definida a partir de suas manifestações lingüísticas, tais como reformulações resumos, definições, exemplificações, explicações, recursos à narrativa, a tradução, a reescritura, a exposição didática, a paráfrase, o discurso relatado, a analogia, acompanhamento, descrições, explicitações.

- ◆ A presença do discurso científico sob a forma de reformulação está em quase todos os trabalhos aqui discutidos, com exceção o trabalho de Zamboni (2001), que afirma o discurso da

divulgação científica como um trabalho de efetiva formulação de um novo discurso.

Para este trabalho, consideramos que a didaticidade midiática leva em conta:

- ❖ Uma preocupação com a didaticidade situacional e estabelece um contrato didático em que supostamente um locutor possui um saber superior a outro;

- ❖ A didaticidade formal (neste trabalho, chamaremos de recursos), definida a partir de suas manifestações lingüísticas, é empregada para simplificar a ação do jornalista;

- ❖ As variadas ações do jornalista tais como explicitar, explicar, narrar, exemplificar, etc. agrupam diferentes recursos lingüísticos, colocando em relevo o seu objetivo a fim de facilitar a compreensão e a memorização dos saberes transmitidos, ou seja, o jornalista se vale do princípio de simplificação.

4. “PARA SABER MAIS”: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO SABER NO SUPLEMENTO INFANTIL

Devemos escrever para as crianças da mesma maneira que escrevemos para os adultos. Só que melhor.

Gorki

No segundo capítulo, introduzimos uma breve análise dos dados para compreender a concepção de leitura do programa Leitor do Futuro. Neste capítulo, faremos a descrição, análise e discussão dos dados do Diarinho. Dividimo-lo em duas seções: a primeira é dedicada à investigação do estabelecimento do contrato didático no jornal; a segunda é destinada à análise das formas de didaticidade feita pelo jornal.

4.1 O Estabelecimento do contrato didático no jornal

Conforme dito na metodologia, desenvolvemos a análise a partir de um conjunto de dez exemplares do suplemento infantil publicado pelo Diário de Pernambuco. Para facilitar a exemplificação na análise, os suplementos serão indicados de acordo com a sigla no quadro apresentado a seguir:

Sigla de Identificação	Data de Publicação	Título da Matéria de Capa
D1	23 de outubro de 2004	Gêmeos: pessoas diferentes
D2	13 de novembro de 2004	Nossa Grande República
D3	20 de agosto de 2005	Saci-pererê, mula sem cabeça, lobisomem... tudo isso é folclore
D4	3 de setembro de 2005	Guardiões das nossas riquezas
D5	10 de setembro de 2005	Mundo real reinventado nas palavrinhas

D6	17 de setembro de 2005	Fio dental + escovação + pasta de dente = boca saudável
D7	24 de setembro de 2005	Conjunto de regrinhas que ajuda a organizar as ruas
D8	5 de novembro de 2005	Medo pode ser natural, mas cuidado com os exageros
D9	18 de fevereiro de 2006	Diversos ritmos num Pernambuco só
D10	25 de março de 2006	Esqueça a “decoreba”, dever de casa é a senha para aprender melhor

Quadro 5 : Identificação da matéria de capa através de siglas

A análise dos dados revela que, de modo recorrente, a didatização jornalística é encontrada na matéria de capa, formada por um conjunto de textos que ocupam as duas páginas centrais do caderno, normalmente as páginas 4 e 5. Vale salientar que as matérias, sob a forma de reportagens, não necessariamente abordam assuntos relacionados a fatos novos, mas, quase sempre aqueles que o suplemento julga como pertinentes ou supostamente interessantes para o universo infantil. A reportagem envolve um conjunto de providências necessárias à confecção da matéria jornalística, como cobertura, apuração, seleção dos dados, muitas vezes acompanhada de documentos e testemunhos. Essa filtragem, como já foi dito no 3º capítulo, é realizada a partir da importância que o jornal atribui à matéria, buscando informações que auxiliem a explicação do acontecimento, incluindo também informações que contextualizem o evento. A valorização dada pelo jornalista a certos temas e informações, associada a alguns recursos, evidencia a concepção de leitor do jornal.

As idéias de contrato didático aqui analisadas se baseiam nos estudos de Cicurel (1992), apresentados na fundamentação teórica desse trabalho. A análise revela que o contrato didático é explicitado nas introduções da matéria, com demonstram, a seguir, as seqüências finais das introduções:

Ex. 1 – D7

(...) De tudo isso é feito o trânsito, que no Brasil ganhou uma semana comemorativa entre os dias 18 e 25 de setembro. Por isso, o Diarinho convida você a conhecer mais sobre o assunto.

Ex. 2 – D3

(...) É através do folclore que conseguimos compreender parte de nossa história e mantemos viva a nossa cultura. Então aproveitando o Dia do Folclore (22 de agosto) vamos trazer um pouco desse assunto até você. Afinal, com certeza, a sua escola deve estar abordando ele também.

Ex. 3 – D4

(...) Mas você sabe quem realmente faz a defesa do nosso País? Aproveitando a semana da Pátria, o Diarinho traz até você um pouco mais sobre as Forças Armadas.

Como vemos nos exemplos 1 a 3, nas seqüências finais das introduções, o Diarinho *“convida a conhecer, traz um pouco do assunto, traz mais sobre o assunto, traz o assunto para você ficar mais atento”*. Em todos esses trechos, notamos que o jornalista tenta estabelecer um contrato didático em que um locutor informado transmite um saber a um locutor menos informado que supostamente aceita esta situação de aprendizagem. Em qualquer situação de aprendizagem sempre há um contrato didático implícito, mas quanto mais clara for sua explicitação, melhor tende a ser a sua aceitação. Nas dez publicações analisadas, todas as introduções apresentaram explicitamente índices do contrato didático, quase todos em forma de convite.

Nos dados analisados encontramos também outras duas maneiras de estabelecer o contrato didático. Vejamos os exemplos a seguir:

Ex. 4 – D6

(...) Mesmo assim, uma visita regular ao dentista também é necessária para que ele dê uma orientação especial. O Diarinho passou uma manhã no consultório da dentista especializada em crianças Sandra Fausta e traz hoje o assunto para você ficar mais atento.

Ex. 5 – D10

Depois de passar toda a manhã na escola (ou à tarde), chega a hora de voltar para a casa. Momento de tomar banho, almoçar e descansar, certo? Nada disso! É hora de fazer o famoso dever de casa, aquela atividade que acaba sendo um verdadeiro pesadelo para boa parte da garotada.

Observamos que, no exemplo 4, o jornalista utiliza o mesmo recurso mostrado nos exemplos 2 e 3, porém agrega um dado novo, ele, representando o Diarinho, simula ser o ignorante e a especialista, Sandra Fausta, atua como a professora. Após essa simulação, o contrato didático é estabelecido. No exemplo 5, o jornalista retoma alguns recursos que analisaremos na próxima seção, tais como, pergunta retórica, definição, ativação do conhecimento prévio e a marca do contrato didático se materializa na resposta exclamativa e enfática “*Nada disso*”, resposta igualmente usada por professores e pais para apontar o que é certo ou errado, com isto, bem marcados os papéis sociais do Diarinho e de seu leitor: o jornalista ensina e o leitor aprende. Em nossa opinião, essa resposta não deixa de ser uma maneira de fazer um convite, mesmo que apareça implícito ou se revele impositivamente.

Os índices de contrato didático analisados do exemplo 1 ao 5 revelam uma maneira de o suplemento estruturar a recepção dos seus leitores através da sugestão de que o mesmo adote uma postura semelhante à que tem na escola, qual seja: a daquele que segue ordens. Considerando que o leitor precisa de ordens explícitas de contrato didático, o jornal revela com isso também a sua concepção de leitura, que é a de reconhecimento de informações.

A explicitação do contrato didático, seja através do convite, seja através da apresentação de um especialista supostamente representante do saber erudito alçado momentaneamente à posição de professor, seja através de uma ordem, revela que, no Diarinho, a matéria de capa é espaço de transposição didática. Ela parece ser redigida por repassar conhecimentos, informações, sugerir comportamentos. Portanto, desde a abertura já instaura com o leitor um jogo de interesses: o dele -- o de aprender; o do suplemento – o de ensinar.

Assim, discursivamente analisando, podemos dizer que se instala um jogo assimétrico, de regras fixas e de contrato inflexível, no qual cabe ao leitor, que é o “menor”,

aceitar ou abandonar a leitura. Além disso, seguindo esse mesmo caminho de interpretação, compreendemos também que a criança é vista como alguém incompleto e que cabe ao adulto prover o que lhe falta, orientá-la e informá-la nos moldes escolares, uma vez que a transposição didática de alguma forma se inspira na escola.

4.2- Formas de didaticidade apresentadas pelo jornal

Nessa seção, vamos analisar como é feita a didaticidade apresentada pelo jornal, enfocando dois critérios: ações e recursos de transposição didática.

Com relação a “ações de transposição didática”, podemos defini-las como ações discursivas em favor da didatização de um tema, de um vocabulário, de uma operação etc, empreendidas pelo didatizador (jornalista ou professor) com o objetivo de favorecer a compreensão do leitor ou do aluno. São ações que envolvem a explicação e a informação.

Consideramos “recursos de transposição didática” as manifestações lingüísticas de materialização da didaticidade, tal como proposto por Moirand (1992) e Cicurel (1992). Segundo essas autoras, perguntas, paráfrases, analogias, citações e entrevistas, entre outras são exemplos desses recursos. Além desses recursos lingüísticos propriamente ditos, incluímos nessa categoria recursos não verbais como fotografia, design da página, etc.

Organizamos um quadro que focaliza quatro seções da reportagem: 1^o) Título; 2^o) Introdução das matérias; 3^o) Desenvolvimento da matéria; 4^o) Apêndice. A partir do quadro, podemos sintetizar as ações e recursos de transposição didática empregados no Diarinho.

Ações						
		Informar		Explicar		
Legenda	Recursos utilizados	Título	Introdução	Desenvolvimento da matéria	Apêndice	
1. A linguagem multimodal do jornal e a exemplificação	1- 	Grafia das palavras associada a símbolos matemáticos				
	2- 	Fonte iconográfica				
	3- 	Exemplificações				
	4- 	Legendas				
	5- 	Fotojornalismo				
	6- 	Desenhos				
2. Pergunta retórica, simulação de situação problema e definição	7- 	Pergunta retórica				
	8- X	Simulação de uma situação problema		X		
	9- 	Definição				
	10- 	Interpelação direta com o leitor				
	11- 	Linguagem coloquial				
3. A intertextualidade	12- 	Paráfrase				
	13- 	Citação indireta				

no suplemento infantil	14- 	Textos instrucionais				
	15- 	Intertextualidade				
	16- 	Discurso relatado				
4. A explicação de termo técnico-científicos: adaptação vocabular, expressões explicativas e parentetização	17- 	Adaptação vocabular				
	18- 	Expressões explicativas				
	19- 	Parentetização				
5. A topicalização da informação na editoria “Saiba Mais”	20- 	Sinalizadores gráficos				
	21- 	Historietas				
	22- 	Pequenas afirmações				

Quadro 6: Representação das ações e recursos de transposição didáticas encontrados nas quatro seções da reportagem

O quadro 6 apresenta as duas ações de transposição didática básicas identificadas no *corpus* analisado: explicar e informar. Essas ações parecem ser indissociáveis, pois ao mesmo tempo em que o suplemento informa, explica, ou, ao explicar, informa. Em nossa análise, encontramos vinte e dois recursos de transposição, muitos deles recorrentes. Observamos que, à medida que a complexidade da seção analisada aumenta, simultaneamente aumentam os recursos utilizados. Conforme mostra o quadro, no título, aparecem três tipos de recursos (1, 2 e 11); na introdução, dez (7,8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 19); no desenvolvimento da matéria, dezesseis (3, 4, 5, 6 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19); e no apêndice, quinze (3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22).

Percebemos que alguns são específicos de cada seção, talvez pela singularidade da função exercida em cada parte da matéria, conforme aponta o gráfico para o uso dos recursos 1, 2, 8, 14, 16, 20, 21 e 22. Outros são utilizados nas três seções das reportagens, deixando claro pela recorrência a sua eficácia, isto ocorre com os recursos 7, 10, 12, 15, 17 e 19. Já o recurso 11, linguagem coloquial, é encontrado nas quatro seções dos textos analisados sinalizando o trabalho de busca de atenção e de adesão do leitor mirim.

Os recursos identificados nas introduções das reportagens também são utilizados no desenvolvimento das matérias, exceto a simulação de uma situação problema e o contrato didático, que são específicos da introdução. Notamos também que as ações introdutórias seguiram a lógica pergunta-resposta-retomada-contrato didático. A caracterização da didaticidade pelo contrato didático ou pela “competencialização” do sujeito interpretativo é indiciada em todos os suplementos analisados, havendo por parte do jornalista uma intenção de explicar, de ensinar, de tentar tornar o leitor mais competente.

No desenvolvimento da matéria, percebemos dois recursos singulares que merecem destaque. Um serve de argumento para o leitor (discurso relatado, recurso 16) e o outro é usado para a reflexão (texto instrucional, recurso 14), sugerindo, este, uma mudança de comportamento por parte do leitor. Revela-se, através destes recursos, a lógica de alguém que ensina a outrem e para isso, primeiro, sensibiliza para a conotação dada pelo jornal ao conteúdo temático e, depois, instrui quais ações devem ser tomadas pelo leitor, conforme descreveremos mais adiante.

No apêndice, merecem destaque os recursos singulares 20, 21 e 22, pois o conteúdo temático é apresentado de modo fragmentado e marcado por um sinalizador. Essa marcação dá a impressão de que dada à dificuldade do conteúdo será mais fácil apreendê-lo se vier separado. No quadro, esses recursos estão também agrupados em cinco categorias, conforme as semelhanças que apresentam, como vemos a seguir:

1. A linguagem multimodal do Jornal e a exemplificação;
2. Pergunta retórica, simulação de situação-problema e definição;
3. A intertextualidade no suplemento infantil;
4. A explicação de termos técnico-científicos: adaptação vocabular, expressões explicativas e parentetização;
5. A topicalização da informação na editoria “Saiba Mais”.

4.2.1- A linguagem multimodal do Jornal e a exemplificação

O suplemento infantil é um espaço social em que a relação entre a palavra e a imagem é cada vez mais intensa. Para análise da linguagem multimodal do jornal, baseamos nos estudos sobre gêneros textuais multimodais, como os de Dionísio (2005), que não se restringe apenas à fotografia, mas diz respeito à um conjunto de aspectos visuais, tais como, desenhos, *design* gráfico do texto e iconografia.

Recursos iconográficos são utilizados em toda a reportagem e, em alguns suplementos, já se apresentam nos títulos das matérias. Neles são utilizadas fontes com tamanhos diferentes, ou feitos através do uso de um signo⁴⁰, que procuram destacar pela sua iconicidade, indicação e símbolo o tema a ser trabalhado, produzindo, assim, em geral, uma grafia que procura reproduzir o que significa. Observamos os exemplos:

⁴⁰ Nesse trabalho, usamos a definição de signo, conforme a teoria de Peirce citada na obra de Santaella (2001, p. 58): “o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade. Por exemplo: a palavra casa, a pintura de uma casa, o desenho de uma casa, a fotografia de uma casa, o esboço de uma casa, a maquete de uma casa, a planta baixa de uma casa, são todos signos do objeto casa. Substituem-na, apenas, cada um deles de um certo modo que depende da natureza do próprio signo. A natureza de uma fotografia não é a mesma de uma planta baixa.”

Ex 6- D2



Ex 7- D6



No exemplo 6, observamos que a palavra “república” toma praticamente as duas páginas da matéria. Se todas as palavras do título aparecessem em destaque, elas permaneceriam frias, sem nenhuma motivação para o leitor, mas, ao destacar a palavra república, há uma motivação do signo, que reforça o enunciado “grande república”, chamando atenção do leitor para o próprio significante, numa tentativa de didatizar a importância da República para a história do Brasil. No exemplo 7, além de uma gradação nas letras das palavras, em especial “fio dental, pasta, dente e boca”, notamos que a grafia das palavras, associada a símbolos matemáticos, à semelhança de escritura de uma sentença, faz com que elas se transformem em ícones, que reforçam o conteúdo da mensagem. Esses recursos utilizados nos títulos parecem ser uma adaptação da linguagem que procura situar e persuadir o leitor. Chaparro (1994, p. 121), ao estudar a escrita jornalística, diz que “é preciso que na estética do relato veraz haja a explicação das intenções, pela evidência das relevâncias nos elementos de titulação e introdução do texto, para que o leitor possa, livremente e com lucidez, decidir se a mensagem lhe interessa ou não”. Essa intenção de tornar chamativo a introdução nos parece uma preocupação com um jornalismo didático, revelando, neste caso, uma ação de informação materializada pela

diagramação, cujo intuito é de tornar o título da matéria chamativo, não só pelo que diz, mas também pela forma como diz.

A exemplificação surge também como um recurso de transposição didática, conforme pode ser visto a seguir.

Ex. 8 – D3

Aqui em Pernambuco, por exemplo, o maracatu, o frevo, a ciranda, a Missa do Vaqueiro, a Paixão de Cristo e o personagem Papa-Figo podem ser considerados tradições folclóricas.

Ex. 9 – D2

A rainha da Inglaterra, Elizabeth II, por exemplo, é a soberana de todo o Reino Unido e ainda de 17 “estados independentes”, entre eles países que são verdadeiras potências mundiais, como o Canadá e a Austrália.

Ex. 10 – D1

Os irmãos David e Daniel Carvalho também gostam de trocar de nome só pra se divertir. (...)
Gabriel e Maria Eduarda Moraes, de 5 anos, são exemplos de gêmeos que não são idênticos. (...)

No exemplo 8, a expressão “*por exemplo*” antecede a enumeração de várias tradições conhecidas pelas crianças que ilustram e reforçam a idéia que o jornalista deseja “ensinar” e apresentar tradições folclóricas. No exemplo 9, a expressão focalizada procura esclarecer o termo antecedente “*a rainha da Inglaterra*”. Nesses dois casos, os exemplos servem para ampliar o conhecimento através do acréscimo de informações.

Uma característica da exemplificação, observada em todos os textos analisados, é apresentar crianças como protagonistas das reportagens, conforme mostra o exemplo 10. Em muitos textos, crianças são apresentadas como modelos, protagonizando casos semelhantes aos apresentados na reportagem. Às vezes, os exemplos com crianças são usados para confirmar ou refutar um princípio, uma regra ou um método. No exemplo a seguir, o jornalista procura exemplificar utilizando a antítese para tornar mais intensos seus argumentos. Trata-se de uma reportagem sobre o “dever de casa” das crianças, vejamos:

Ex. 11 – D10

Juliana Guimarães, 11 anos, é aluna da escola da rede pública Engenheiro Lauro Diniz e não troca a brincadeira pela obrigação. Ela diz que sabe que a tarefa é importante de ser feita para reforçar o aprendizado do assunto dado em sala de aula, mas que dá preguiça de iniciá-la quando começam seus programas favoritos. “Só largo a TV para fazer o dever quando terminam as novelas. O problema é a bronca que eu levo da professora no dia seguinte quando chego sem ter feito os exercícios”, relata⁴¹.

Seguindo o exemplo contrário da colega, Mariana Andrade, 12 anos, faz de tudo para tornar a tarefa um momento de satisfação. Depois de almoçar e arrumar o quarto, separa todos os livros e cadernos e mantém a escrivaninha sempre organizada. “Pego as lições mais complicadas primeiro, depois as mais fáceis. Se tiver alguma dúvida, pergunto à minha irmã ou vou consultar outros livros”, explica.⁴²

O exemplo 11 mostra uma questão social vivida pelas crianças (fazer o dever de casa) colocada pelos pais e professores como uma regra básica, uma tarefa essencial do aluno. O jornalista apresenta exemplos opostos, tornando as crianças como protótipos. Neste caso, talvez, a tentativa seja a de levar o leitor mirim a se identificar com uma das crianças apresentadas – Juliana Guimarães ou Mariana Andrade. Os exemplos citados no texto são representações de grupos que assumem posturas diferentes com relação à prática escolar. Notamos que o exemplo com Juliana aparece para ser refutado, já o exemplo de Mariana é para valorizar e confirmar a tese. O comportamento dela é apontado como modelo a ser imitado, ao contrário do de Juliana.

O recurso da exemplificação é reforçado pelo discurso relatado, como vemos nas partes sublinhadas no texto. Até mesmo a escolha dos verbos *dicendi* – relata e explica – sugerem a veracidade dos exemplos. Essa escolha passa a idéia de que o “relato” pode ser conhecido, mas a explicação deve ser seguida. Essa idéia da criança que serve como exemplo, modelo ou padrão de imitação é fortalecida pelo fotojornalismo e pela legenda. Compare as imagens abaixo:

Ex.12 – D10

Ex. 13 – D10

⁴¹ Grifo nosso

⁴² Grifo nosso



Observamos que na legenda do exemplo 12, a criança “confessa”, ou seja, a aluna reconhece a falta, a má ação ou a fraqueza, quase um crime, já que o verbo confessar designa a revelação de ação inescrupulosa ou delituosa. Já a legenda do exemplo 13 apresenta Mariana como um modelo valioso que serve como padrão a ser imitado.

Essa ação de explicação, manifestada através de exemplos, é também ampliada pelo uso da ilustração que, em sua maioria, apresenta antítese das idéias discutidas na reportagem. No Diarinho (D6), por exemplo, a discussão sobre a higiene bucal é bem ilustrada pelos desenhos. Vejamos as imagens:

Ex. 14 – D6

Ex. 15 – D6



O exemplo 14 aparece do lado esquerdo do suplemento e o exemplo 15 no lado oposto (direito), ilustrando as ações e conseqüências de duas personagens criadas pelo jornal. De um lado, uma que come doces, conseqüentemente, apresenta problemas bucais e, no lado oposto, a outra que escova os dentes, usa aparelho ortodôntico, tem uma boca saudável e dentes bonitos. Nesse caso e nos demais, a ilustração concorre para fixar o tema debatido, esclarecer e elucidar o texto escrito com ludicidade, assim, as imagens (desenhos, caricaturas, etc) parecem facilitar a compreensão da criança ao fazer a leitura da reportagem. Além disso, as ilustrações antecipam a intenção do texto, pois mesmo que o pequeno leitor ainda não tenha lido o texto, saberá a idéia principal do mesmo.

Os recursos aqui categorizados são uma amostra eloqüente da transposição didática materializada no suplemento. Ela é multimodal e construída com base em exemplos.

4.2.2 – Pergunta retórica, simulação de situação-problema e definição

Essa categoria de análise foi encontrada no desenvolvimento, no apêndice e, especialmente na introdução das matérias selecionadas.

As introduções das matérias quase sempre são iniciadas por uma pergunta retórica ou com a simulação da introdução de uma aula, retomando, assim, um exemplo da vivência de crianças em sala de aula. Vejamos os exemplos 16, 17 e 18 retirados do início das matérias:

Ex 16 - D1

Às vezes na sala de aula você se confunde e chama Lorena de Marina. Irritada, ela se vira e diz: “eu sou Lorena”. Besteira. Até mesmo os seus pais costumam se confundir, tamanha semelhança física.

(...)

Mas você sabia que o nascimento de gêmeos é mais comum do que parece?

Ex 17 – D6

Um sorriso legal, com dentes bonitos e bem branquinhos. Tem coisa que chame mais a atenção? E para manter sua boca sempre saudável, os bons companheiros escova de dentes, pasta e fio dental já ajudam bastante.

Ex 18 – D4

Está preparado para participar de mais uma comemoração cívica, na próxima quarta-feira, dia 7 de setembro? Nessa data será comemorado o Dia da Independência.

Nos exemplos acima, o jornalista através dos recursos de pergunta retórica e da simulação da situação problema cria a necessidade de didatização, que é assimilada pelo leitor como parte da sua performance numa situação de leitura.

Como vemos no exemplo 16, o jornalista busca fazer a didatização de um tema supostamente tido como relevante (*gêmeos, pessoas diferentes*) e merecedor de esclarecimentos. Mesmo na introdução do texto, que é uma seqüência textual muito curta, encontramos vários índices que materializam a intenção de didatizar. Primeiro, verificamos isto através da interação pressuposta com o leitor que se faz mediante a apresentação de uma situação-problema, supostamente possível de acontecer com ele e com qualquer criança (embora, talvez seja mais comum os adultos confundirem os gêmeos), num espaço

escolar que lhe é familiar e no qual muitas outras crianças estão juntas – a escola. Verificamos que essa situação-problema se parece mais com uma simulação, a qual para ter a conotação de algo verídico é feita com a utilização do pronome de tratamento – você – empregado como pronome pessoal de segunda pessoa, a fim de que o leitor assuma a sua parte no contrato de leitura supondo que o texto fora escrito tão somente para ele e diretamente para ele (*Às vezes na sala de aula você se confunde e chama Lorena de Marina. Irritada, ela se vira e diz: “eu sou Lorena”*).

A didatização do tema gêmeos prossegue, então, com a minimização do suposto problema (confundir os gêmeos) através de uma qualificação com o adjetivo “besteira”, típico da linguagem nordestina e cujo sentido é o de tolice, coisa ou valor insignificante. Essa minimização também é reforçada pela apresentação de uma sentença de um silogismo, qual seja o de que gêmeos são tão semelhantes fisicamente que os pais os confundem. Se Lorena e Marina são gêmeas, seus pais as confundem. Se os pais das garotas (pressupondo que os pais são as pessoas que melhor conhecem os filhos) as confundem, então, o leitor (que é o “você” da ação de didatização e é o “eu” da leitura) pode confundi-las também. Nesse caso, verificamos que a instauração da situação problema é um recurso tipicamente jornalístico não só para chamar a atenção do leitor, mas é um recurso para instaurar a didatização, que, nesse caso, e de modo geral nos diversos casos de didatização feita pelo jornal, não é solicitada pelos leitores. É fruto da imagem que o jornalista, editores e redatores têm do público leitor. Assim, como é arriscado criar uma tensão – situação-problema – e não resolvê-la, porque isto pode gerar o desinteresse pelo texto, o jornalista opta por, nesse caso, minimizá-la; até porque, neste caso, a situação criada é mera contextualização para o que virá a seguir.

Verificamos que a didatização prossegue com a apresentação de um recurso típico dessa situação nos jornais, qual seja a pergunta retórica (*Mas você sabia que o nascimento*

de gêmeos é mais comum do que parece?). A análise dos dados revela que as respostas para essas perguntas estão no próprio texto, e que elas, de certo modo, reproduzem a clássica interação escolar, na qual cabe ao professor perguntar para fazer os alunos pensarem. E como foi questionado algo que extrapola o seu conhecimento escolar, porque não fora motivo de estudo na escola, caberá ao aluno dar uma resposta breve, baseada no seu conhecimento de mundo e, provavelmente, em hipóteses superficiais. Na seqüência, o professor dará a resposta que atende o que fora questionado. Nos textos jornalísticos acontece algo semelhante. A pergunta retórica atende tão somente ao objetivo de fazer o leitor pensar, desencadeando a elaboração de hipóteses e a manutenção da atenção, deixando explícita a eficácia do processo pergunta-resposta-retomada. Análise dos dados revela que esse é um dos recursos mais recorrentes e como podemos observar apresenta-se também nos exemplos 17 e 18 (*Um sorriso legal, com dentes bonitos e bem branquinhos. Tem coisa que chame mais a atenção? - Está preparado para participar de mais uma comemoração cívica, na próxima quarta-feira, dia 7 de setembro?*)

Às vezes, a pergunta não aparece de forma direta, mas indireta como no exemplo a seguir.

Ex 19 - D4

Marinha, Exército e Aeronáutica. Muita gente até se pergunta por que temos Exército se aqui não existem guerras.

No exemplo acima, percebemos que a pergunta indireta é utilizada para disfarçar a quem o jornalista está se referindo. Uma pergunta como essa, em geral, é típica de quem ainda não compreendeu as implicações da ordem social em que está inserido. Comumente, é uma pergunta de quem associa exército tão somente à guerra, e não à permanente defesa do Estado. Compreender a necessidade das forças armadas como defensoras do Estado

significa compreender a complexidade das relações internacionais e essa certamente não é uma matéria fácil para crianças, cujo conhecimento enciclopédico (cf. Eco, 1979), em geral, se restringe ao conhecimento escolar e aos fatos objetivos. Portanto, o tema que extrapola esse conhecimento é apresentado sob a forma de uma pergunta indireta, tendo o objetivo de fazer o leitor pensar.

Nesse caso, temos, aqui, uma espécie de voz geral da sociedade, ou como se refere Koch (1991), temos o ON, um enunciador genérico, que é apresentado pelo jornalista com a finalidade de trazer uma afirmação, que não revela o seu autor, preservando a sua face e, também, preservando a face do seu leitor, pois não o responsabiliza pela pergunta. A didatização, nesse caso, é insinuada através dessa pergunta indireta que faz surgir a necessidade de uma explicação. O uso freqüente de frases interrogativas diretas ou indiretas chama a atenção, porque elas são formuladas dando ao leitor a impressão de que necessita receber um esclarecimento ou pedir uma informação. Estes exemplos evidenciam uma ação de explicação materializada pelo jogo interlocutivo das perguntas e respostas.

Outro recurso associado às perguntas retóricas para desenvolver ações de didatização que envolvem a explicitação e explicação são as definições, como vemos nos exemplos a seguir:

Ex 20 – D5

Se você já sabe procurar palavras no dicionário, poderá descobrir que poesia é a arte de comunicar sentimentos, idéias e imagens através de palavras e rimas. Está difícil de entender? Pois o poeta José Paulo Paes simplifica em alguns de seus versos. Para ele, poesia é simplesmente brincar com as palavras, da mesma maneira que se brinca com uma bola, uma pipa ou um pião. É muito gostoso e por isso o Diarinho convida você a conhecer mais sobre o assunto.

Ex 21 – D3

Sabe todas aquelas tradições, danças, lendas e crenças de um povo? Pois quando tudo isso se junta é que damos o nome de folclore. Ele pode ser

notado nas vestimentas, adivinhações, símbolos, brincadeiras, no artesanato, nas comidas e até na religiosidade de um País.

Como observamos nos exemplos 20 e 21, a “definição” é utilizada para ampliar o conhecimento do leitor. Segundo o dicionário de Língua Portuguesa Larousse Cultural (1992, p. 310), a palavra definição origina-se do latim *Definitio*, delimitação que significa “1. Ato ou efeito de definir(-se). 2. Enunciado com que se define”. No exemplo 7 (*poesia é a arte de comunicar sentimentos, idéias e imagens através de palavras e rimas*), o autor procura enumerar características específicas da poesia e no exemplo 8 (*Sabe todas aquelas tradições, danças, lendas e crenças de um povo?*), o jornalista faz o inverso, apresenta características do folclore para depois defini-las como folclore. Percebemos que a maneira de definir segue um mesmo modelo, sempre através da enumeração. Esse recurso quando relacionado a outros (perguntas, por exemplo) forma um composto para tornar o jornalismo do Diarinho mais didático.

O processo de transposição didática efetivado pelo suplemento ora analisado parece ter como protótipo um certo modelo de aula, visto que com base nos dados analisados nesta seção, recursos comuns à aula – perguntas retóricas, situação problema e definição – são recorrentemente utilizados, mesmo que o processo de interlocução seja a escrita, que, em princípio, supõe uma interação mais distanciada.

4.2.3- A intertextualidade no suplemento infantil

Esse terceiro grupo de recursos de transposição didática destaca a relação intertextual do jornal que, em sua maioria, está associada a outros recursos. Analisamos as evidências da intertextualidade com base nos estudos de Fairclough (2001). Com relação a

este conceito, este autor afirma que é “basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente” (p. 114). Quanto às práticas de produção, o autor adota a perspectiva dialógica de Bakhtin (1992) no que se refere à cadeia de textos, acentuando a historicidade dos mesmos. Nessa concepção, as condições de produção de um texto não são estáveis e estão submetidas às contingências sócio-históricas.

Para atender à necessidade da definição, por exemplo, o recurso paráfrase é utilizado, conforme observamos no exemplo 20, no qual, para definir poesia, o jornalista parafraseia o texto do poeta José Paulo Paes. Vejamos a poesia original no exemplo abaixo:

Ex 22⁴³

Convite
(José Paulo Paes)

Poesia
É brincar com palavras
Como se brinca
Com bola, papagaio, pião.
Só que
Bola, papagaio, pião
De tanto brincar
Se gastam.

As palavras não:
Quanto mais se brinca
Com elas
Mais novas ficam.

⁴³ Texto retirado do site <http://www.escolajacaranda.com.br/cd.html#poesia>. Acesso em 10 de julho de 2006.

Como a água do rio
Que é água sempre nova.

Como cada dia
Que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

Se observarmos o exemplo 20, percebemos que o comentário explicativo (*poesia é simplesmente brincar com as palavras, da mesma maneira que se brinca com uma bola, uma pipa ou um pião*) constitui uma retomada do texto original (exemplo 22), pois reproduz, em prosa, versos do poema que busca esclarecer o leitor sobre o que é poesia. Andrade e Medeiros (2000) definem paráfrase como o uso de diferentes estilos para noticiar o mesmo fato ou traduzir as idéias contidas em um texto, empregando palavras ou forma de expressão diferente. Esses autores (op cit, 299) ainda acrescentam que a paráfrase é “o discurso em repouso, a condensação, a continuidade (...), a intertextualidade das semelhanças”.

Essa definição aplica-se ao exemplo em discussão, pois nele a citação indireta apresentada no exemplo 20 “para ele” mostra um desvio mínimo do texto original.

Nos exemplos apresentados até o momento, é recorrente o trabalho de adaptação da linguagem do adulto – no caso o jornalista – para se dirigir à criança. Essa adaptação tanto parece ocorrer como decorrência natural da interação entre esses sujeitos, pois sabemos que não falamos com as crianças do mesmo jeito que falamos com adultos, quanto parece ser um indício significativo do trabalho de transposição didática feito pelo Diarinho. Esse trabalho tem semelhança com o que se faz nos livros didáticos, em filmes infantis e, de certo modo, até na literatura infantil.

Assim sendo, as definições e paráfrases são recursos de transposição didática a serviço da ação de explicação no *corpus* analisado. Vale salientar que, na introdução da matéria, não podemos falar numa explicação ampla, mas tão somente numa espécie de

estabelecimento de um horizonte de expectativa em comum, a fim de que a explicação e a informação se consolidem no corpo da matéria.

A transposição didática a que se propõe o jornal é reforçada pela presença em 70% do *corpus* analisado de textos instrucionais, voltados para orientação de ações dos leitores, conforme apresentam os exemplos a seguir:

Ex. 23 – D1

- O DIARINHO preparou algumas dicas para você não chatear os gêmeos
- ✓ Nunca trate os gêmeos da mesma forma. Eles são pessoas diferentes. Têm gostos e comportamentos distintos.
 - ✓ (...)
 - ✓ Sempre chame cada um pelo seu nome e nunca trate os dois como “os gêmeos”.
 - ✓ (...)
 - ✓ Os pais não precisam fazer sempre os mesmos passeios com os dois. Eles precisam ter experiências diferentes.

Fonte: Arlete Ribeiro (psicóloga)

Ex. 24 – D6

Os 10 mandamentos para ter dentes saudáveis

1. Escovar os dentes sempre depois das refeições;
2. Usar fio dental;
3. Evitar doces, bombons, achocolatados, salgadinhos, biscoitos, chicletes e refrigerantes. O excesso de açúcar estimula o aparecimento das cáries;
4. (...);
5. (...);
6. Não chupar dedo;
7. Não roer as unhas;
8. (...);
9. Visitar regularmente o dentista;
10. Ser feliz e sorrir muito.

No exemplo 23, o texto é inspirado em situações práticas, de convivência informal, porém a fonte de conhecimentos é a área científica. No caso, os saberes necessários para um convívio social com gêmeos, tais como, comportamento, relação interpessoal são fundamentados pela psicóloga e supervisora de educação infantil do Colégio Motivo, Arlete Ribeiro. Apesar de as dicas terem um grau de informatividade, ainda que respaldadas por uma especialista da área, a organização lingüística do texto torna-o um discurso bastante

autoritário, através do uso excessivo do imperativo, como acontece também no exemplo 24; isto atribui ao autor (jornalista/suplemento) a certeza absoluta de uma verdade, do certo e errado e nos leva a crer que parece ser próprio do jornalismo asseverar a fim de passar segurança aos leitores.

Nas ações analisadas, seja a de explicar ou informar, a característica dialógica da linguagem, discutida no capítulo 3, conforme o preceito de Bakhtin (1992) e Fairclough (2001), está presente em qualquer interação verbal. Nessas ações, a intertextualidade manifesta ou constitutiva se mostra de modo recorrente. Conforme Fairclough (2001, p.152), “a intertextualidade manifesta é o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto, enquanto interdiscursividade⁴⁴ é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens do discurso”. Vejamos o exemplo abaixo:

Ex. 25 D1

(...)

Os irmãos David e Daniel Carvalho também gostam de trocar de nome só pra se divertir. “Até o nosso pai a gente consegue confundir”, diz Daniel. Às vezes, algumas coisas deixam a duplinha chateada. Uma delas é ganhar roupas iguais. O dia do aniversário também pode ser um problema. Para eles, a festa pode até ser uma só para os dois. Mas os presentes, jamais. Tem que ser um para cada pessoa”, ensina Lorena Espadeiro Lopes.

Para a psicóloga e supervisora de educação infantil do Colégio Motivo, Arlene Ribeiro, onde as gêmeas Lorena e Marina estudam, o que todos devem fazer é respeitar a individualidade de cada um. “Se temos dois alunos gêmeos na mesma sala de aula, sempre procuramos separá-los na hora das atividades para que eles desenvolvam cada vez mais suas individualidades. Eles são iguais fisicamente, mas têm personalidades e talentos próprios”, ensina.

No exemplo 25, percebemos a intertextualidade manifesta explicitamente marcada com aspas e orações relatadas que incorporam partes dos textos de Daniel, Lorena e Arlete. Tais orações exemplificam como os textos podem transformar textos anteriores, gerando novos textos. Há um limite entre a voz da pessoa que é relatada e a voz de quem relata,

⁴⁴ Fairclough denomina interdiscursividade a intertextualidade constitutiva.

visivelmente marcado pelo discurso direto ao usar as palavras exatas da pessoa quando as relata. No jornalismo, é importante a representação do discurso⁴⁵, pois o testemunho dá força aos argumentos levantados pelo jornalista.

Outro dado importante de didatização é o testemunho de especialistas que aparece marcado pelo verbo *dicendi*⁴⁶ “ensina”. Isso ocorre no exemplo focalizado, ao ser citada a fala da psicóloga, uma testemunha de autoridade para falar, explicar, enfim “ensinar” a temática discutida. Vale destacar que o importante a observar não são apenas os recursos usados, mas também a organização discursiva do jornalista, assim como outros aspectos do evento discursivo, suas circunstâncias, o tom no qual as informações foram ditas. O discurso citado das crianças serve apenas para ilustrar, estabelecer relações de igualdade entre os leitores mirins, no entanto a fala da psicóloga vem a dar força significativa aos argumentos levantados pelo jornalista e sumarizados pela escolha do verbo “ensinar”. O discurso relatado, como também as paráfrases ou reformulações, por exemplo, não revelam apenas sentidos passados, representam também posições política e ideológica de quem escreve.

Muitos dos dados analisados não são marcados por traços na superfície de texto, como aspas e verbo *dicendi*, mas incorporam outro texto sem que o último esteja explicitamente sugerido, configurando convenções discursivas que entram nas produções jornalísticas. Para analisar a interdiscursividade (intertextualidade constitutiva), escolhemos um texto do Diarinho (D6) que aborda as regras do trânsito, comparando-o com o documento original.

⁴⁵ Igualmente a Fairclough, entendemos a representação do discurso como discurso relatado.

⁴⁶ A tese de doutorado de Gomes (2000), baseada na obra de Marcuschi (1991), apresenta sete classes gerais de funções organizadoras, evidenciando que esses verbos são estruturadores da argumentação e se ocupam das possíveis interpretações do dito. Vale dizer que o verbo *dicendi* “ensinar” não aparece nessa classificação, e por isso mesmo, consideramos um recurso singular desse suplemento, exercendo uma função típica de transposição didática na divulgação científica para crianças.

Ex. 26 D2

Fiscalizando papai e mamãe

Agora que você conhece um pouco mais sobre o trânsito, que tal fiscalizar os seus pais? Basta prestar atenção em como eles andam dirigindo ou andando na rua, reclamando sempre que fizerem alguma coisa errada. Falar no celular quando estiver dirigindo, por exemplo, nem pensar. No tempo que a pessoa leva procurando o aparelho, atendendo uma ligação ou discando um número, ela pode provocar um acidente grave. O conselho também vale para quem usa fones de ouvido ou viva-voz. Enquanto a conversa acontece, o motorista fica distraído e também acaba batendo.

Passar no sinal vermelho, parar sobre a faixa de pedestres e correr demais também são coisas que merecem um *puxão de orelha*. A falha mais grave, no entanto, é dirigir depois de tomar bebidas alcoólicas, como cerveja, vinho e uísque. A pessoa perde a concentração, fica com sono e o risco de acidentes é maior. Quando o seu pai tomar esse tipo de bebida, peça para que ele deixe sua mãe dirigir, e vice-versa. Caso os dois tenham bebido, dê a sugestão de pedir carona a um conhecido ou mesmo chamar um táxi.

Ex. 27

Código de Trânsito Brasileiro – CBT

Art. 165. Dirigir sob a influência de álcool, em nível superior a seis decigramas por litro de sangue, ou de qualquer substância entorpecente ou que determine dependência física ou psíquica. Infração - gravíssima; Penalidade - multa (cinco vezes) e suspensão do direito de dirigir; Medida administrativa - retenção do veículo até a apresentação de condutor habilitado e recolhimento do documento de habilitação.(...)

Parágrafo único. A embriaguez também poderá ser apurada na forma do art. 277.

Art. 183. Parar o veículo sobre a faixa de pedestres na mudança de sinal luminoso: Infração - média; Penalidade - multa.(...)

Art. 208. Avançar o sinal vermelho do semáforo ou o de parada obrigatória: Infração - gravíssima; Penalidade - multa.(...)

Art. 252. Dirigir o veículo:(...)

VI - utilizando-se de fones nos ouvidos conectados a aparelhagem sonora ou de telefone celular; Infração - média; Penalidade - multa.

Observamos, no exemplo 26, que o jornalista, ao mesclar a voz do documento (exemplo 27) com a sua própria voz (exemplo 26), está traduzindo a primeira nos termos da última. A intertextualidade manifesta, por um lado, é uma questão vocabular: *fiscalize*, *puxão de orelha*, *fazer alguma coisa errada*; por outro, é uma questão metonímica: tratando os

motoristas (pais) como se tivesse travando uma fiscalização, o que de fato está no documento (infrações e penalidades). Sugere que os pais devem ser vigiados como infratores em potencial. Essa suposição de fato se encontra no documento de origem – CBT – segundo o qual as punições são para qualquer motorista ou condutor que infrinja regras. O jornalista transpõe a voz do CBT para a sua moldura, ou seja, para uma linguagem acessível às crianças. O próprio título do texto do Diarinho contém uma relação metonímica totalmente ausente no documento (fiscalizando).

Vale destacar a fusão da voz do documento com a do Diarinho implica uma representação das recomendações do documento como se elas fossem suas próprias recomendações traduzidas e reformuladas para a linguagem infantil. Esse recurso de traduzir, reformular envolve mudanças que afastam da linguagem culta do Código de Trânsito, para um vocabulário do universo infantil. Por exemplo, “infração” se torna “alguma coisa errada”, “penalidade” se torna “puxão de orelha”. Infração considerada “gravíssima” se torna “a falta mais grave”, infração considerada “média”, como o Art. 252, se torna “nem pensar”, na linguagem infantil, uma ação que deve ser evitada a todo custo. Em resumo, o Diarinho adapta um documento oficial para a linguagem do público a quem ele se dirige, ficando evidente, para nós, a necessidade da transposição didática numa relação intertextual para se adequar às condições de produção/recepção de um texto.

Também é importante ressaltar a posição mediadora tomada pelo jornal: cultiva características típicas do público infantil e se solidariza⁴⁷ com os órgãos públicos, trazendo para as reportagens eventos que podem ser notícia. Essa ação não deixa de ser uma estratégia no mercado competitivo para atrair leitores, como foi discutido no 2º capítulo desta dissertação.

⁴⁷ Na época em que a matéria foi veiculada, em Pernambuco, o Governo Estadual estava fazendo uma intensa campanha de educação para o trânsito, inclusive com distribuição de revistas infantis nas escolas.

Ao analisar a intertextualidade como recurso, observamos que o próprio Diarinho se reconhece como uma fonte limitada de conhecimento ou informação, conforme observamos no exemplo abaixo:

Ex.: 28 – D3

Para conhecer mais sobre as lendas urbanas do Recife, vá no site www.orecifeassombrado.com.br ou conferir os livros Assombração do Recife Velho (de Gilberto Freyre – Editora Record) e Histórias Medonhas d'O Recife Assombrado (vários autores – Editora Bagaço).

No exemplo acima, o próprio jornal aponta que a informação por ele veiculada é incompleta e que apenas a leitura do suplemento é insuficiente para a aquisição do conhecimento. Esse parece ser um dado interessante para a investigação de leitura com jornais, ou seja, a leitura da mídia associada a outras fontes. Essa ação do jornalista alertar e incentivar outras leituras parece ser também uma postura didática semelhante à de um professor.

A intertextualidade, portanto, no suplemento Diarinho se mostra sob as formas de indicação de outras leituras, retomada de textos oficiais ou não, citação de falas de especialistas; todas a serviço do trabalho de transposição didática.

4.2.4 – A explicação de termos técnico-científicos: adaptação vocabular, expressões explicativas e parentetização

Nesta quarta categoria, estão reunidos três recursos imprescindível para a ação didática: a adaptação vocabular, as expressões explicativas e a parentetização. A respeito do vocabulário, podemos dizer que, em geral, é simples e direto, são encontradas

expressões do uso cotidiano, da realidade da fala, e o universo vocabular do comunicador está diretamente ligado ao público que consome sua matéria. Com relação à transposição didática, identificamos um trabalho de adaptação vocabular que busca aproximar o jornalista do leitor mirim. Vejamos os exemplos que seguem:

Ex. 29 – D6

Você sabia que em nossa boca existem cerca de quinhentos tipos diferentes de **bichinhos**⁴⁸? Entre eles, existem algumas bactérias que causam doenças nos nossos dentes e gengivas. Quando deixamos restos de comida, esses bichinhos se alimentam deles e ficam fortes, produzindo ácidos que vão destruir o **esmalte (camada protetora)** dos dentes. E é assim que surge a cárie.

Ex. 30 – D1

Gabriel e Maria Eduarda Moraes, de 5 anos, são exemplos de gêmeos que não são idênticos. Os dois nasceram juntinhos, mas tem aparências diferentes – como se fossem irmãos comuns, nascidos em partos separados. Nesse caso, os irmãos são chamados, pela ciência, de gêmeos bivitelinos.

Essa palavra (bivitelino) quer dizer que a mãe deles – que se chama Solange – produziu dois óvulos (células femininas de reprodução) na sua barriga e esses dois acabaram sendo fertilizados. Isso quer dizer que Gabriel e Eduarda vieram de espermatozóides (células reprodutoras masculinas) diferentes e cresceram separadamente, dentro da barriga de Solange. **Deu para entender?**⁴⁹

Agora, quando os gêmeos são iguais é porque eles cresceram dentro de um mesmo óvulo na barriga da mãe. Foi por isso que as irmãs Lorena e Marina Espadeiro Lopes⁵⁰, de 8 anos, são tão parecidas que até os professores confundem o nome delas na escola.

As duas, antes de nascerem, tiveram que dividir o mesmo óvulo. Como não cabia as duas **lá**, esse óvulo acabou se dividindo em dois. Só que esses dois novos óvulos foram iguais, com a mesma estrutura genética e, por isso, elas são iguaizinhas. São chamadas pela ciência de gêmeas univitelinas, que significa que vieram de um único óvulo.

No exemplo 29, a palavra “*bichinho*” é utilizada em substituição à palavra “*bactéria*”.

Essa adaptação vocabular parece estar ligada diretamente à transposição de saberes de referência. O jornalista busca usar um vocábulo comum ao universo e à compreensão

⁴⁸ As palavras em negrito nos exemplos 29 e 30 são grifos nossos

⁴⁹ Grifo nosso

⁵⁰ O jornalista se refere às meninas da foto da capa.

infantis para poder apresentar o vocábulo próprio de saber científico (bactéria). Neste mesmo exemplo, ocorre também o inverso, o jornalista apresenta a palavra supostamente mais difícil – “*esmalte*” – e em seguida define-a, colocando entre parênteses⁵¹ o seu significado. O recurso “adaptação vocabular”, utilizado para explicitar e explicar, parece ser mais uma pista da concepção de leitura e de leitor trazida para o texto: a leitura se torna difícil quando não há reconhecimento instantâneo das palavras, ou seja, o suplemento parece levar em consideração que, para o leitor iniciante, será cada vez mais difícil extrair significados de expressões nunca vistas antes.

No tocante ao exemplo 30, as palavras colocadas entre parênteses – “*bivitelino, células femininas de reprodução, células reprodutoras masculinas*” – além de serem pistas da concepção do tipo de leitor do Diarinho, servem também para influenciá-lo. O suplemento/jornalista busca influenciar pela informação científica, no entanto ao usar os diminutivos “*juntinhos e iguaizinhas*” (segunda e penúltima linhas do exemplo) busca também facilitar a interação com o leitor.

As expressões explicativas são outro recurso de transposição didática recorrentemente encontrado nos dados. No exemplo 29 já temos uma amostra disto em: “*isto quer dizer*”, “*quer dizer que*”, no exemplo a seguir temos outra evidência:

Ex. 31 - D9

O nome carnaval veio do latim *carnelevamen*, que significa “tirar a carne”. Essa denominação surgiu porque a festa é comemorada antes da quarta-feira de cinzas, período em que os cristãos param de comer carne por causa da quaresma.

Nesse exemplo, o jornalista busca explicar a origem da palavra carnaval usando a expressão “que significa”. Este recurso foi encontrado em quase todos os suplementos

⁵¹ Esse recurso será discutido com ênfase a seguir.

analisados, com a função metalingüística de explicar a formação da palavra e seu respectivo significado. Sua recorrência parece demarcar os papéis sociais do jornalista, aquele que explica, e de seus leitores, aqueles que aprendem.

Dos recursos de transposição didática utilizados, a parentetização é o mais recorrente e com grande variedade de usos. Apesar de as vírgulas, os travessões e os parênteses serem substituíveis uns pelos outros, consoante os casos, tal qual descreve a norma gramatical brasileira, a análise dos dados revela que o trabalho com a linguagem no suplemento prioriza os parênteses nas ações de explicar e informar, tendo em vista tornar o texto o mais didático possível. Sabemos que nas gramáticas é comum encontrar-se a recomendação do uso da vírgula em frases curtas em vez de parênteses, todavia os dados revelam que essa recomendação não é seguida no suplemento em análise. Identificamos diversos usos dos parênteses, alguns recorrentes outros não, conforme demonstra o quadro a seguir:

Grupo 1		
Função recorrente dos parênteses		
Identificação	Exemplos	Funções
1 – D7	“É por isso que algumas ruas são de mão-única (os carros só podem ir para um lado) e outras de mão-dupla (pode-se ir para os dois lados)”	Esclarecer o sentido do vocábulo antecedente.
2 – D7	“Hoje, só a Região Metropolitana do Recife (área que envolve a capital e as cidades vizinhas) tem mais 640 mil veículos a motor registrados no Detran /...!”	

3 – D2	Os portugueses chegaram ao Brasil no dia 22 de abril de 1500 (com o navegador Pedro Álvares Cabral)	Acrescer informações sobre a palavra antecedente
4 – D4	que foi governado pela família real de Portugal até o dia 7 de setembro de 1822 /.../.	
5 – D10	/.../ proclamando a independência do Brasil, gritando às margens do Rio Ipiranga (em São Paulo) a famosa frase /.../ Depois de passar toda manhã na escola (ou a tarde), chega a hora de voltar para a casa.	
6 – D4	“É equipada de grandes navios (capazes de receber aeronaves) e dos temíveis submarinos”.	Exemplificar o vocábulo ou expressão antecedente
7 – D4	/.../ o Brasil tem que estar preparado para defender suas riquezas naturais (como os minérios, petróleo, água e as florestas)	
8 – D4	“Na hierarquia militar do Exército, a patente (cargo) mais alta é ocupada pelo marechal /.../	Apresentar sinônimo da palavra antecedente
9 – D3	/.../ escreveu um texto intitulado “Folk-lore” (que significa “conhecimento popular”	Esclarecer a origem da palavra
10 – D3	Ele está sempre fumando um cachimbo e usa uma carapuça vermelha (que lhe dá poderes mágicos, como o de desaparecer)	Comentar e exemplificar o vocábulo anterior
11 – D1	Essa palavra (bivitelino) quer dizer que a mãe deles – que se chama Solange – produziu dois óvulos (células femininas de reprodução) na sua barriga e esses dois acabaram sendo fertilizados.	Destacar o vocabulário que será esclarecido; Esclarecer um vocabulário da esfera científica
12 – D1		

Grupo 2		
Função não recorrente dos parênteses		
Identificação	Exemplos	Funções
1 – D4	O colégio Militar do Recife (CMR)	Apresentar a sigla da entidade
2 – D4	A força aérea nasceu em 1913 depois do homem adquirir domínio das	Restringir o vocábulo antecedente

	máquinas voadoras. Cabe a ela orientar, coordenar e controlar as atividades de aviação civil, estimular a indústria aeroespacial e prover a segurança da navegação aérea (dos aviões de passageiros)	
3 – D9	Para isso, você precisa descobrir quando é a primeira lua cheia do outono (que se inicia em 21 de março)	Indicar o calendário e traduzir em data a indicação do tempo
4 – D2	Em quase toda a Europa, por exemplo, prevalece a monarquia parlamentarista – e as principais decisões do País, cabem ao Primeiro-ministro, eleito pelos parlamentares (como os deputados aqui), que são eleitos pelo povo.	Introduzir um elemento do conhecimento do leitor a fim de facilitar a comparação.
5 – D6	E mais um alerta: também devem ter muito cuidado com a higiene bucal deles (dos pais)	Retomar a palavra para esclarecer o elemento anafórico
6 – D6	Os cremes dentais e os enxágües à base de flúor (em quantidade adequada) também ajudam na proteção contra as placas bacterianas.	Alertar

Quadro 7: Classificação das funções didáticas dos parênteses

O quadro acima está dividido em dois grandes grupos: 1) função recorrente; 2) função não recorrente. A análise revela que independentemente da função exercida pelos parênteses, em ambos os casos, identificamos, em sua utilização, um processo de simplificação em curso nas ações de explicar e de informar. Simplificar, aqui, significa tornar mais fácil, mais claro, mais próximo do conhecimento e do horizonte de expectativa do leitor alvo. De modo geral, os parênteses parecem atuar como recurso de tradução intralingua, dado que todas as funções podem ser resumidas pela suprafunção explicativa. A recorrência do uso desse recurso confirma a concepção de leitura do jornal, qual seja a de ação de reconhecimento de sentidos, ao mesmo tempo em que confirma também que o papel da transposição didática no texto midiático voltado para o leitor mirim é o de desfazer todo e

qualquer “nó conceitual”. O jornalista age, neste caso, não como tutor da população, conforme prevê Hohlfeldt (2001), mas como intérprete, capaz de comunicar o saber na variedade lingüística utilizada pelo leitor.

Com relação ao grupo 1, os casos mais recorrentes são a explicação pela exemplificação e pela reformulação. Todos os casos que não são exemplos estão sendo entendidos aqui como de reformulação uma vez que uma outra palavra ou grupo de palavras é apresentado para explicar aquela que o jornalista considera de difícil compreensão. A explicação pela reformulação dá-se, às vezes, através da elucidação de um termo técnico ou científico – ex. 1 “*mão-única (os carros só podem ir para um lado)*”; ex. 12 “*óvulos (células femininas de reprodução)*” -- outras vezes, através de uma equivalência semântica discursiva, que é bastante usada, como no exemplo 2 “*Região Metropolitana do Recife (área que envolve a capital e as cidades vizinhas)*”. Também são freqüentes os sinônimos introduzidos por uma palavra equivalente, conforme aparece no ex. 8 “*a patente (cargo)*”. A análise mostra ainda que as explicações pela exemplificação são comuns em quase todos os dados analisados, como nos exemplos 6 “*grandes navios (capazes de receber aeronaves)*” e 7 “*riquezas naturais (como os minérios, petróleo, água e as florestas)*”. Além disso, não raro notamos a associação da reformulação e exemplificação em um mesmo caso, conforme mostra o exemplo 10 “*uma carapuça vermelha (que lhe dá poderes mágicos, como o de desaparecer)*”.

Nesse grupo, em resumo, os parênteses servem para incluir expressões explicativas de palavras ou idéias do texto ou para sua complementação, além de serem usados também como elementos (notação, palavra ou frase) interparentéticos, ou seja, intercalados no texto. Os dados revelam que esse recurso é recorrente no gênero midiático reportagem, publicado no Diarinho, seu uso revela uma preocupação didática da comunicação midiática, como aponta o texto de Brasquet-Loubeyre (1993), citado no terceiro capítulo deste trabalho.

Dentre os usos dos parênteses identificados no grupo 2, cabe destacar inicialmente o exemplo 5 – *E mais um alerta: também devem ter muito cuidado com a higiene bucal deles (dos pais)* . Nele, os parênteses são utilizados para chamar a atenção a algo já citado, mas que não está perto do elemento anafórico usado – “deles” – por isso os parênteses – “(dos pais)”. Nesse caso, o uso dos parênteses sugere que o suplemento tem como pressuposto que o seu leitor não é um sujeito lingüístico tão proficiente a ponto de compreender a remissão anafórica feita com pronomes demonstrativos. O uso dos parênteses, nesse caso, parece indicar que o suplemento supõe que a remissão anafórica feita por repetição lexical é a mais adequada para o leitor pretendido. Os demais usos, todos de raro aparecimento, são de fundamental importância para a ação de transposição didática porque materializam operações lógico-cognitivas de apresentação, retomada e tradução das informações, tendo em vista o monitoramento da leitura dos pequenos leitores.

A ação de transposição didática do suplemento vista sob à luz das categorias aqui apresentadas pode ser descrita como uma atividade de substituição e adaptação vocabular que nos leva a supor que o jornalista procura adaptar os saberes a ensinar ao suposto conhecimento prévio e à idade dos leitores. Desse modo, atende às orientações do manual de redação da Folha de São Paulo (2001) sobre didatismo, orienta que se parta sempre do princípio de que o leitor não está familiarizado com o assunto.

Concluindo a análise desse grupo, vale dizer que concordamos com Gomes (2000) ao afirmar que os jornalistas apresentam uma preocupação em tornar termos técnico-científicos compreensíveis a seu leitor. Nos textos de divulgação científica produzidos no Diarinho, observamos o uso da explicação de termos técnico-científicos, como estratégia textual-discursiva. Ou seja, o jornalista destaca o que, no seu entendimento, estabelece a melhor relação de equivalência.

4.2.5 A topicalização da informação na editoria “Saiba Mais”

A última categoria reúne recursos de transposição didática singulares analisados no apêndice, cuja transposição didática é marcada por informações de saberes de referência, seja para apresentá-lo, seja para mostrar detalhes ou outras instruções. Essa editoria é a “Saiba mais” (no ano de 2004, recebia o nome de Você sabia?) que faz parte da matéria de capa e está presente em 60% dos suplementos analisados e, quando não aparece com essa denominação, é apresentada com o nome de “Curiosidades”, conforme mostram os exemplos a seguir:

Ex. 32 – D6

Saiba Mais

- ❖ O esmalte dos dentes é a substância mais resistente do corpo humano. Ele é mais duro até que os próprios ossos. (...)

Ex. 33 – D5

Saiba Mais

- ❖ A poesia infantil teve sua origem na publicação de Contos Infantis, de Júlia Lopes e Adelina Vieira, 1886.
- ❖ A poetisa Cecília Meirelles foi quem criou a primeira biblioteca infantil do Brasil, em 1934. Ela tinha nove anos quando escreveu sua primeira poesia.(...)

Ex. 34 – D7

Curiosidades

- ❖ O primeiro carro no Brasil foi importado da Alemanha por Henrique Santos Dummont, em 1891. Achou o nome conhecido? E é mesmo! Henrique era irmão de Alberto Santos Dummont, que depois inventou o avião.
- ❖ Em 1941, o País ganhou seu primeiro Código Nacional de Trânsito. Pela primeira vez, foram estipulados limites de velocidade: 40Km/h nas ruas urbanas, 60Km/h em avenidas e 80Km/h nas estradas. (...)

Ex. 35 – D1

Você sabia?

- ❖ Existe ainda outro tipo de irmãos gêmeos que nascem grudados um ao outro. É um caso bem raro. Esses irmãos são conhecidos como gêmeos siameses, mas na verdade, o nome certo é gêmeos xifópagos.

❖ Os primeiros irmãos que nasceram colados no Mundo, e que os pais registraram, foram os tailandeses Chang e Eng, em 1811. Como naquela época ninguém sabia explicar o que havia acontecido, os dois acabaram sendo chamados de “o monstro do Sião”. (...)

Percebemos, nos exemplos listados, que essa editoria caracteriza-se pela divulgação de saberes elaborados na esfera científica (formação dentária (ex. 32), Literatura infantil (ex. 33), origem do transporte rodoviário no Brasil (ex.34), formação genética dos humanos (ex. 35). Notamos também que praticamente muitas dessas informações científicas são estudadas na escola através do livro didático, como as dos exemplos 32, 33 e 34. No exemplo 34 – *O primeiro carro no Brasil foi importado da Alemanha por Henrique Santos Dummont, em 1891. Achou o nome conhecido? E é mesmo! Henrique era irmão de Alberto Santos Dummont, que depois inventou o avião* – a interpelação direta com o leitor (“*achou o nome conhecido?*”), não caracteriza a editoria como representante de discursos estritamente informativos, como aparece no trabalho de Grillo et. Al (2004) ao analisar a divulgação científica. Em nossa opinião, é um índice que manifesta a intenção de ensinar algo ao leitor, utilizando-se para tanto do recurso pergunta retórica, já analisado neste capítulo. Além disso, ratificamos a posição defendida por Gomes (2000) quanto à formalidade (questão de estilo) que necessariamente não elimina as marcas de interatividade nem ocasiona distanciamento do interlocutor.

Um dado que também nos leva a supor a intenção explícita da transposição didática é o fato de todos os textos analisados nessa editoria serem apresentados através de sinalizadores gráficos, conforme reproduzidos nos exemplos, diferentemente de muitos livros didáticos que se utilizam dos textos em prosa, notadamente nos gêneros narrativos ou expositivos. Essa sinalização passa a impressão de que dada a dificuldade do conteúdo será mais facilmente apreendê-lo se vier topicalizado. Trata-se de um fatiamento, uma segmentação do saber que serve como “pílulas do conhecimento”, assim apresentado pelo

jornalista. Com isso, fica evidente a postura do jornalista como um agente da noosfera que fragmenta o conhecimento a ser ensinado e revela-se, mais uma vez, nessa ação de transposição didática, o conceito de leitura adotado pelo suplemento, qual seja a ação de reconhecimento. Neste caso, trata-se do reconhecimento de pequenas partes de textos, que de tão curtas dispensam qualquer outro recurso de transposição dentre os já descritos.

Outro dado importante observado, nessa editoria, sobre genética humana, é a presença contígua de informações advindas do senso comum e da ciência. No exemplo 35, – *Você sabia? Existe ainda outro tipo de irmãos gêmeos que nascem grudados um ao outro. É um caso bem raro. Esses irmãos são conhecidos como gêmeos siameses, mas na verdade, o nome certo é gêmeos xifópagos.* – através de uma historieta, o jornalista apresenta da forma do senso comum o conhecimento - *irmãos gêmeos que nascem grudados um ao outro, irmãos são conhecidos como gêmeos siameses* – , mas em seguida apresenta a palavra da esfera científica que nomeia o mesmo caso – *“o nome certo é gêmeos xifópagos”*. Nesse exemplo e em outros analisados, percebemos que uma característica que difere essa editoria das demais é uma certa densidade de informação, que se revela do ponto de vista temático pelo fato de serem informações novas, e do ponto de vista da linguagem pela presença de seqüências expositivas, o que aproxima esta editoria de certos textos didáticos. Geralmente essas “pílulas de conhecimento” são afirmações (ex. 33), definições (ex. 32) ou historietas (ex. 35) que buscam esclarecer a origem das informações “apresentadas”. O exemplo 34, que focaliza as regras de trânsito, informa sobre o primeiro código de trânsito brasileiro e recorre a um expediente bastante comum na escola, qual seja, o de que o conhecimento do passado elucida o presente. Acreditamos que esse fatiamento do conhecimento tem um lado positivo e outro negativo. Neste caso, os dados descontextualizados podem ser comparados a uma “colcha de retalhos”, cujos pedaços costurados formam uma colcha, mas impedem um exame acurado do tecido, já que não são

quadros com a mesma procedência. Num outro caso, essa segmentação poderia servir de estímulo para novas pesquisas e leituras em sala de aula a partir da informação do jornal.

Numa breve síntese do que até aqui foi exposto sobre a transposição didática, podemos dizer que as ações de explicar e de informar parecem ser indissociáveis. De modo geral, ao mesmo tempo em que informa, explica, ou, ao explicar, o suplemento informa. Para isso, os recursos de transposição além de variados são recorrentes. Na matéria, a adaptação vocabular, as expressões explicativas, os exemplos com protagonistas, as ilustrações, sejam por fotografia, sejam por desenhos, compõem um conjunto de recursos sistematicamente apresentados que materializam a transposição. Em outras palavras, o suplemento ora analisado parece se colocar numa posição discursiva de tradutor da noosfera, cuja posição de isolamento, já que a leitura é quase sempre um ato solitário, o deixa também fragilizado. Logo, parece que, a fim de evitar o fracasso do processo interlocutivo, por que supõe a leitura como uma ação de reconhecimento de sentidos, trata de levar a didatização às últimas conseqüências explorando, por vezes, numa mesma seqüência textual, mais de um recurso, ou, às vezes, associando os textuais aos imagéticos.

Por fim, percebemos que essas marcas explícitas atualizam as operações lógico-discursivas da comunicação didática, seja pelo princípio da simplificação ou da progressividade, conforme os estudos de Brasquet-Loubeyre (1993) discutidos no terceiro capítulo. Esses recursos nos parecem representar uma prática discursiva da esfera jornalística, respaldada pela situação social, segundo a qual o jornal está sempre na função de mediar a informação para o grande público. Quando se trata da mediação para o público infantil, como é o caso do suplemento aqui focalizado, a utilização dos recursos analisados neste capítulo associados às ações identificadas parece ter implicações diretas na formação dos leitores.

5. LENDO CONJUNTAMENTE: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO SUPLEMENTO INFANTIL NA AULA DE LEITURA

“Não há limite para o conhecimento humano. Tudo interessa: fenômenos naturais, realidade, práticas sociais, linguagens, artes, tudo. Mas esses objetos do conhecimento não entram na escola em estado bruto. Para constar do currículo, eles têm de ser transformados em objetos de ensino. A essa passagem damos o nome de transposição didática — talvez a mais nobre e complexa tarefa do professor. (...) Para fazer a transposição didática, é preciso levar em conta os objetivos e os valores educativos da escola; a idade e a situação sociocultural dos alunos; os recursos disponíveis para ensinar, aprender e avaliar; as expectativas da família e da comunidade; as demandas da sociedade — aí incluídos o exercício da cidadania e o mundo do trabalho; o universo cognitivo e afetivo dos alunos; e os desafios que eles enfrentam para se desenvolver.” (GUIOMAR NAMO DE MELLO, 2004)

No capítulo anterior, analisamos as ações e os recursos de transposição didática usados pelo Diarinho. Neste capítulo, faremos a descrição, análise e discussão dos dados das aulas de leitura, cuja professora utilizava o suplemento infantil como recurso didático. Dividimo-lo em duas seções: a primeira é dedicada à investigação do estabelecimento do contrato didático na relação professora, alunos e saber; a segunda é destinada à análise dos recursos de transposição didática feita pela professora no seu discurso pedagógico.

5.1 O Estabelecimento do contrato didático nas relações entre professora, alunos e saber

Ao iniciar esta seção, é importante lembrar que a ação primordial de qualquer professora é ensinar e, para conseguir seus objetivos, essa ação se manifesta de duas maneiras: explicar e informar simultaneamente. Assim, na prática educativa, o ensino de leitura com texto midiático não pode ser concebido apenas como uma simplificação do saber

científico, mas ligado, especificamente, aos objetivos educacionais que conduzem a uma metodologia de ensino essencialmente diferente, ao plano de aula da professora.

Para a análise do contrato didático nas aulas de leitura, tomamos como referência o conceito de aula apresentado por Matencio (1999, p. 82), que caracteriza “a aula como um gênero atualizado em um evento de interação cuja materialidade reflete uma organização social relativamente estável e uma configuração temática predominantemente didática”. Para esse trabalho, excetuaremos da análise as etapas de abertura e encerramento temporal da interação, não porque sejam menos importantes, mas porque nosso interesse é a transposição didática efetivamente do objeto estudado a partir da leitura do suplemento infantil. Por isso, coletamos os dados, observando o evento em termos instrumentais, conforme apresentado por Matencio (1999). Com relação a esses termos, essa autora considera três etapas que visam ao objetivo da interação, estritamente acadêmico, e lhe conferem, quanto à organização global, sua especificidade. Essas etapas são assim definidas pela autora:

- Preparação – A abertura efetiva da interação quanto a seus objetivos didáticos;
- Desenvolvimento – Seqüências de desenvolvimento das tarefas que constituem a(s) atividade(s) do dia;
- Conclusão – Seqüências de encerramento das atividades do dia e de produção de articulações entre o que foi estudado na aula, o que havia sido estudado antes e/ou o que será estudado após.

Vale dizer que, apesar da nossa análise não está voltada aos alunos no processo de interação verbal, reconhecemos a participação direta deles na construção dos conteúdos. Por isso, consideramos que a linguagem da professora, ou seja, o processo de transposição

didática é modificado significativamente pelas contribuições que os alunos fornecem a ela, por meio dos chamados marcadores discursivos. Assim, igualmente a Matencio (1999, p. 103), consideramos que “a intervenção⁵² representa a contribuição de um dos interlocutores para a co-construção de sentidos em uma seqüência” e, nesse sentido, o estudo da transposição didática na aula, através da investigação das ações e recursos manifestos na interação, ao nosso ver, é de grande valia.

Com base nos dados analisados, observamos que a professora inicia a aula estabelecendo o contrato didático, cuja seqüência é materializada em três itens, a saber:

1. Explicação da temática proposta para a aula e a seqüência das atividades que serão desenvolvidas;
2. Apresentação do título da matéria e analisa a capa do suplemento Diarinho;
3. Indicação da leitura do jornal associada a outros textos sugeridos por ela ou trazidos pelos alunos como atividade de pesquisa extraclasse realizada anteriormente.

Com relação à seqüência de atividades propostas, percebemos que a relação professor-aluno está subordinada a regras que funcionam como se fossem cláusulas de um contrato que, conforme Chevallard (1991), rege a interação didática entre professor e alunos a propósito do saber ensinado. Vale ressaltar que o contrato didático determina, explicitamente ou quase sempre implicitamente, aquilo que a professora e o aluno da relação didática tem a responsabilidade de gerenciar e do que tem de prestar conta ao outro. Nesse sentido, para entendimento do contrato didático, é preciso compreender a escola como instituição social responsável por garantir ao aluno o acesso ao saber escolar e por definir

⁵² Vemos o conceito de intervenção, conforme Matencio (1999, p. 103), isto é, “a intervenção é concedida, portanto, como uma unidade que abrange tanto a noção tradicional de turno como as contribuições do interlocutor que não detém a palavra”.

sua participação no processo de aprendizagem. Cabe ao professor definir a estratégia de ensino adotada, que envolve escolhas pedagógicas, o tipo de trabalho solicitado aos alunos, as condições de avaliação, os objetivos do curso e da aula, inclusive sua própria formação, etc.

Nas aulas analisadas, observamos basicamente dois procedimentos utilizados pela professora. 1) Leitura oral individual e coletiva associada à exposição dialogada e ao debate; 2) Leitura oral individual associada à exposição dialogada, debate feito em pequenos grupos, apresentação das respostas em sessão coletiva e confecção de cartazes e/ou atividades lúdicas, tais como dançar, dramatizar, etc.

A prática pedagógica adotada pela professora parece ser aquela em que a cumpre seu contrato dando aulas expositivas associadas a tarefas coletivas. Vale dizer que seguimos o conceito de atividade e de tarefa, a partir do ponto de vista didático-discursivo, elaborado por Matencio (1999, p. 89):

uma atividade – ou mesmo mais de uma, já que a aula pode ser dedicada à realização de várias atividades – é o elemento temático, portanto organizador, da macroestrutura da aula. Já a tarefa é concebida como a dimensão didática das seqüências discursivas das etapas instrumentais, isto é, o elemento que produz o efeito de agrupamento perceptível nas seqüências, tanto do ponto de vista funcional como temático.

A docente se apóia nas produções individuais ou coletivas dos alunos a partir de perguntas retóricas ou norteadoras, como veremos na próxima seção deste capítulo. Ela faz a pergunta para a qual já conhece a resposta, e cabe ao aluno dar a resposta esperada, em caso contrário, corrigiria o caminho de uma resposta errada para uma certa, nesse caso, notamos que o contrato foi implicitamente estabelecido. Quando se trata de perguntas norteadoras para a discussão, há possibilidade de diferentes respostas, cujos dados podem

não ser adequados. A busca de dados coerentes às questões propostas, como também a validade dos resultados obtidos faz parte do contrato didático.

Vale ressaltar que a prática pedagógica é produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* escolar, que torna possível a realização de várias tarefas diferentes. *Habitus*, nesse trabalho, é originado em Bourdieu⁵³ (1994), mas repensado por Setton (2002, p. 69) e compreendido

como um sistema flexível de disposição, não apenas visto como a sedimentação de um passado incorporado em instituições sociais tradicionais, mas um sistema de esquemas em construções, em constante adaptação aos estímulos do mundo moderno; *habitus* como produto de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade; *habitus* visto de uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação.

Para facilitar a exemplificação na análise, as aulas serão indicadas de acordo com a sigla no quadro apresentado a seguir:

Sigla de Identificação	Data de gravação da aula	Título da Matéria de Capa lida durante a aula
A1	10 de novembro de 2005	Medo pode ser natural, mas cuidado com os exageros
A2	23 de fevereiro de 2006	Diversos ritmos num Pernambuco só
A3	23 de março de 2006	Você já foi a uma biblioteca?
A4	30 de março de 2006	Esqueça a “decoreba”, dever de casa é a senha para aprender melhor

Quadro 8: Identificação da aula através de siglas

Os dados revelam que, às vezes, o estabelecimento do contrato didático é mais explicitado. A professora propõe que a leitura do jornal seja associada à leitura de uma tarefa de pesquisa extraclasse, como a que se referia, por exemplo, à origem do carnaval em

⁵³ Conforme Bourdieu (1994, p. 65) “como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações”.

Caruaru. Após a leitura de uma das pesquisas feita por um aluno, há a explicita do contrato didático. Vejamos a fala da professora no exemplo que segue:

Ex.36 A2

Profª: Vinícius contou um pouquinho sobre a história do carnaval de Caruaru no início. Eu vou contar um pouquinho da reportagem do Diarinho que ele traz como foi a origem do carnaval do mundo. Acompanhem a leitura.[A professora começa a ler e deixa que os alunos completem a frase].

Notamos, no exemplo 36, que a professora materializa o índice do contrato didático explicitamente ao dizer *“Eu vou contar um pouquinho da reportagem do Diarinho que ele traz como foi a origem do carnaval do mundo”*. Com isso, tenta estabelecer um contrato didático em que um locutor informado (no caso, a professora) transmite um saber a um locutor menos informado (no caso, o aluno) que aceita esta situação de aprendizagem. Sabemos que em qualquer situação de aprendizagem sempre há um contrato didático implícito, mas quanto maior for sua explicitação, melhor tende a ser a aceitação. Consideramos pertinente a postura da professora ao trazer, na abertura da aula, informações sobre o contexto em que se originou o carnaval no mundo e na cidade. Isto demonstra que a professora considera a noção de prática social de referência⁵⁴ (cf. JOSHUA E DUPIN, 1993 apud PAIS, 2002), pois ao contar a história dessas idéias, neste caso, o carnaval, o seu contexto científico, cultural ou empírico, seu quadro de referência possibilita uma abordagem mais coerente à prática educativa.

A relação estabelecida entre a prática pedagógica e a prática de referência revela uma tendência crítica e reflexiva (cf. PERRENOUD,2002) da professora praticada através da transposição didática que prioriza valores educativos sem reduzir o aspecto científico. O

⁵⁴ Pais (2002, 34) destaca a importância da noção de prática social de referência (cf. Joshua e Dupin, 1993) para a análise de uma transposição didática com a finalidade de contribuir na estruturação de uma educação mais significativa. “Para isso, é necessário indagar qual era o contexto que deu origem às idéias que constituem o ensino de um objeto. A história dessas idéias, o seu contexto científico e o quadro de referência que lhes deram origem possibilitam uma abordagem mais coerente e adaptada à prática educativa”.

exemplo acima traz ainda um índice da linguagem que a professora emprega no contrato didático. O destaque vai para o uso do diminutivo “um pouquinho” (linha 2 do exemplo), que interpretamos de duas maneiras: primeiro, crianças não gostam de histórias longas, e essa é uma maneira de dizer que não será uma história cansativa e, portanto, de que o contrato didático não lhes será penoso; segundo, em nome do que se costuma ter como máxima da relação didática: “a professora deve ser amiga dos alunos”. Esse recurso usado por ela e por muitos adultos quando falam com crianças sinalizam, talvez, uma tentativa de aproximação do universo infantil.

É importante destacar que o contrato didático está em todas as etapas instrumentais da aula e se manifesta, principalmente, quando é transgredido por um dos parceiros da relação didática, como mostra a fala da professora durante o desenvolvimento de uma das aulas quando um aluno pergunta sobre a festa do carnaval que aconteceria na escola, no dia seguinte:

Ex. 37 A2

Aluno: Professora, amanhã pode trazer a espuma para brincar na festa de amanhã?

Profª: Deixe-me terminar a leitura, depois eu abro espaço para vocês fazerem as perguntas e tirarem as dúvidas, dar a opinião de vocês.

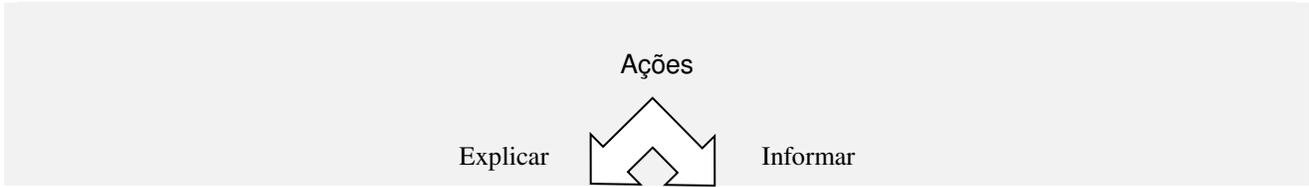
No exemplo 37, o aluno rompe o contrato estabelecido no início da aula e a professora intervém, impondo-o em nome do avanço do aprendizado. Essa atitude, na prática educativa, é muito comum e demonstra a fixação da docente ao que foi estabelecido. Neste caso, a professora relembra o acordo firmado entre ela e os alunos, embora ela se dirija de maneira coletiva – “vocês” –, naquela situação, havia uma referência direta ao aluno que causou a ruptura do contrato. Ademais, a validação do contrato nesta circunstância despreza a solicitação do aluno – informou-se sobre a festa de carnaval que ocorreria na escola – e fixa-se sobre o objeto do conhecimento, pois a abertura para os alunos seria para

tirarem dúvidas e darem a opinião, e não para se informarem sobre temas correlatos. É importante dizer que, às vezes, a renegociação é necessária, pois grande parte das dificuldades dos alunos é causada pelos efeitos do contrato didático mal-entendido ou mal-colocado. Nas aulas que fizeram parte do *corpus*, em nenhuma situação, o contrato didático foi transgredido pela professora, ou seja, sempre houve a aceitação dos alunos em todas as ações da professora. Isso nos leva a acreditar que esse comportamento por parte das crianças revela que há regras vigentes internalizadas pelos alunos, ainda que implícitas, culturalmente, constituídas no contexto escolar.

Esse dado revela, também, que a professora privilegia a leitura e, nesse sentido, é inegociável o rompimento dessa atividade, evidenciando, no contrato didático, as coisas a fazer ou a não fazer, a dizer ou a não dizer, passos a seguir, enfim, “disposição geral e transponível que determina as condutas razoáveis ou absurdas para qualquer agente submetido a essas regularidades”. (BOURDIEU, 1994, P. 63). Percebemos que a imposição da professora no lugar da renegociação é uma ação inflexível das disposições que estabelecem o contrato didático. Neste caso, não há uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação.

Na próxima seção, analisaremos as ações e recursos de transposição didática no discurso da professora.

5.2- A didaticidade do discurso pedagógico nas aulas de leitura



A análise dos dados aponta dezenove recursos de transposição didática usados pela professora nas três etapas instrucionais da aula. Independentemente da estratégia de ensino adotada, percebemos que esses recursos são utilizados a partir da intervenção da professora para destacar ou para facilitar aspectos que ela julga importante no processo de transposição didática. Organizamos um quadro síntese que demonstra os recursos utilizados na aula, como apresenta o quadro a seguir:

Grupo de categorias	Legenda	Recursos utilizados	Preparação	Desenvolvimento	Conclusão
1. A linguagem multimodal e a exemplificação	1- 	Exemplificações			
	2- 	Design			
	3- 	Fotojornalismo			
	4- 	Desenhos			
2. Elucidação do vocabulário	5- 	Interpelação direta com o aluno			
	6- 	Linguagem coloquial			
	7- 	Adaptação vocabular			
	8- 	Expressões explicativas			
	9- 	Definição			
3. Perguntas retóricas e norteadoras, comparação e aproximação do universo infantil	10- X	Pergunta norteadora	X		
	11- 	Pergunta retórica			
	12- 	Comparação			
	13- 	Aproximação do universo infantil			
4. A relação intertextual: uma estratégia do ensino de leitura	14- 	Intertextualidade			
	15- 	Paráfrase do discurso relatado			
	16- 	Seleção de textos da matéria			
	17- 	Associação do texto jornalístico a outros suportes			
	18- 	Texto jornalístico sendo texto-base			

5. Ludicidade também é explicar	19. 	Tarefas de leitura associadas à tarefa lúdica			
---------------------------------	---	---	--	--	---

Quadro 9: Representação das ações e recursos de transposição didática nas aulas de leitura

O quadro 9 apresenta as duas ações de transposição didática básicas identificadas no *corpus* analisado: explicar e informar. Tal como ocorre no suplemento, essas ações parecem ser indissociáveis, pois ao mesmo tempo em que a professora explica, informa, ou, o informa, ao explicar. Dos dezenove recursos de transposição, muitos deles são recorrentes. Observamos que, na etapa de desenvolvimento da aula, há um número maior de recursos utilizados, são ao todo dezessete. Conforme mostra o quadro, na preparação, aparecem dez tipos de recursos; na conclusão, cinco.

Percebemos que alguns são específicos de cada etapa da aula, talvez pela singularidade da função exercida, conforme aponta o quadro para o uso dos recursos 8, 9, 10, 12 a 16 e 19 (expressões explicativas, definição, pergunta norteadora, comparação, seleção de textos da matéria, tarefas de leitura). Já os recursos 5, 6 e 7 (interpelação direta com o leitor, linguagem coloquial, adaptação vocabular) são utilizados nas três etapas da aula, cuja recorrência sugere eficácia da linguagem adaptada à idade dos leitores.

Não obstante o desenvolvimento da aula ser o momento mais longo desse evento da interação didática e ser, teoricamente, o momento em que devem aparecer o maior número de recursos, verificamos na análise dos dados que a introdução da aula, apesar de breve, é um momento que aparecem vários recursos de transposição. Há motivação para as atividades de leitura e o estabelecimento do contrato didático que se dá nesse momento apresenta-se de fundamental importância para o desenvolvimento da aula e para o sucesso da transposição didática.

Para a condução da análise dos recursos de transposição didática na aula de leitura, organizamos os recursos em cinco categorias, a saber:

1. A linguagem multimodal e a exemplificação;
2. Elucidação do vocabulário;
3. Perguntas retóricas e norteadoras, comparação e aproximação do universo infantil;
4. A relação intertextual: uma estratégia do ensino de leitura;
5. Ludicidade também é explicar.

5.2.1 A linguagem multimodal e a exemplificação

O trabalho de transposição didática dos diferentes temas apresentados nas aulas de leitura com base no suplemento infantil *Diarinho* segue um procedimento básico: leitura oral do texto e explicação, i.e, tradução, exemplificação do mesmo pela professora.

A análise dos dados revela uma preocupação constante da professora com a leitura dos recursos visuais que compõem as matérias do *Diarinho*. Em uma das aulas, cuja temática era o medo, a professora mostrou a capa e pediu aos alunos que lessem a manchete “*Você tem medo de quê?*”. Em seguida, pediu que observassem a ilustração, as cores apresentadas e fez uma pergunta que induz a temática tratada na reportagem: “*A cor preta lembra o quê?*”. Vejamos o texto no exemplo a seguir:

Ex. 38 D8 A1



A análise mostra que a professora parece ter convicção de que as imagens ajudam a aprendizagem e instigam a curiosidade dos alunos. No momento inicial da aula, ela sempre sugere a leitura da capa do suplemento, um gênero textual multimodal (cf. DIONÍSIO, 2005), cuja leitura requer dos alunos desenvolvimento de habilidades de leitura de diferentes sistemas de representação do conhecimento. Além disso, não se trata apenas de unir palavras e imagens, mas a leitura concomitante de diferentes formas de representação. No exemplo 38, o título “*Você tem medo de quê?*” é uma metáfora da própria imagem (design e fotojornalismo). O rosto de espanto da criança da foto já direciona a imagem ao título, a cor preta na nossa sociedade remete a medo, terror, reforça o tema, além disso, a foto ilustra, testemunha, emociona e vende o jornal. (cf. FARIA, 2001)

A professora explora os recursos de *design*, desenho e fotojornalismo com intervenções que estimulam a leitura de um conjunto de signos iconográficos que muito significam na aprendizagem de leitura, iniciando pela capa, mas também estendendo-se a toda a reportagem, conforme demonstra o exemplo a seguir:

Ex. 39 D 10 A4



Essa foto foi feita quando os alunos liam, em pequenos grupos, a reportagem “Esqueça a ‘decoreba’, dever de casa é a senha para aprender melhor”. A professora, ao se aproximar do grupo, chama atenção para leitura das imagens associada às palavras. A ação da professora sinaliza que esses recursos devem ser observados atentamente em toda a reportagem. Vejamos nos exemplos abaixo o trecho lido e a fala da professora:

Ex. 40 D9 A2

Fanáticos pela animação da festa, os irmãos Wilson e Marcela Dias, 8 e 6 anos, respectivamente, contam que não abrem mão de acompanhar os blocos líricos e as orquestras de frevo. Marcela comenta que nasceu num sábado de carnaval: “Enquanto o Galo da Madrugada saía pelas ruas do Recife, eu saía da barriga da minha mãe. A festa já está no coração”.



Ex. 41 A2

Prof.^a : Marcela é essa menininha da foto. Ela dá o depoimento porque ela gosta muito do carnaval. E ela liga uma experiência que ela viveu, ela nasceu no carnaval. O jornal trouxe também umas imagens. Observem a 1ª foto.

O exemplo 41 representa outra forma de fazer a leitura: ler o texto verbal principal e também a foto. A professora tenta esclarecer a razão de Marcela estar sendo notícia e analisa os elementos formais que traduzem visualmente uma informação, como discutido por Faria (2001) no segundo capítulo dessa dissertação.

Observamos, nessa intervenção didática, que, além das fotos, a professora destaca os exemplos com crianças no jornal. Esse recurso de exemplificar com crianças é associado a exemplos que as crianças fazem em sala de aula, relatando suas vivências sobre a temática lida ou debatida.

A valorização das situações vividas pelas crianças da sala ou do jornal apareceu em todas as aulas analisadas, e isso é uma ação de transposição didática interessante, uma vez que a informação lida num contexto do universo infantil proporciona aos alunos um verdadeiro sentido, envolvendo-os nas diferentes atividades propostas por ela.

Com relação à aceitação e ao envolvimento das crianças, é importante dizer que, quando propomos para a professora trabalhar com o Diarinho como recurso didático, ela demonstrou, na ocasião, que o nível de leitura apresentado pelo suplemento era elementar e caberia para turmas de, no máximo, 2ª série do ensino fundamental. No entanto, os dados revelam que houve grande aceitabilidade por parte dos alunos e interesse em trabalhar com o material, a ponto de na semana que o jornal não chegava à escola, através do Projeto Leitor do Futuro, ou porque a matéria daquela semana não interessasse a professora, os alunos pediam-lhe atividade com o suplemento. Segundo a docente, em conversa informal conosco, jamais imaginaria que os alunos gostassem tanto de ler e debater as temáticas do Diarinho, pois, antes desta experiência, a professora nunca ousou levar esse material para a sala de aula. Ela acrescentou que se preparava para levar adiante o trabalho com esse recurso didático, pois ajudou a transposição didática de suas aulas. Mostraremos, a seguir, três fotos apenas para ilustrar o relato da professora.

Ex. 42 A4





Verificamos que os alunos precisam estar estimulados para desenvolver atividades de leitura e que as situações didáticas devem ser uma redescoberta do conhecimento, ou seja, as exemplificações com crianças remetem a situações significativas de aprendizagem e a leitura passa a ser aceita pelos alunos, não somente porque o professor quer que ela seja feita. Além disso, muitas vezes, a escola é influenciada por alguns textos dos livros didáticos, focados no conteúdo e não na interação, não se preocupam com a idade e com os conhecimentos prévios dos leitores, disponibilizando, assim, textos com uma linguagem bem mais difícil do que a criança tem condição de entender. Parece-nos que seja esta uma das causas de as crianças terminarem o ensino fundamental sem nenhuma ou pouca habilidade de leitura.

Os dados aqui apresentados indicam que a professora reforça a noção de que a transposição didática é uma ação multimodal, tal como identificamos no trabalho desenvolvido pelo suplemento, no capítulo 4, seção 4.2.1. Ademais, essa preocupação com uma leitura que considere também o desenho, a foto, o infográfico revela a concepção de leitura da professora, qual seja a de que todos os signos num texto têm importância e função.

5.2.2 Elucidação do vocabulário

A análise do *corpus* mostrou que a professora apresenta procedimentos de explicação satisfatórios com relação ao emprego do vocabulário. Ao aparecer, na leitura, elementos explicativos, como “isto é”, “quer dizer”, ela sempre faz uma intervenção. Observemos o texto do jornal e a fala da professora:

Ex. 43 A2

Texto do jornal: O nome carnaval veio do latim *carnelevamen*, que significa “tirar a carne”. Essa denominação surgiu porque a festa é comemorada antes da quarta-feira de cinzas, período em que os cristãos param de comer carne por causa da quaresma.

Profª: O nome carnaval vem do latim. Quem sabia? Lembram que essa informação eu já tinha dado na tarefa da pesquisa? Parece que eu entreguei um papelzinho comentando isso [a professora fala com um tom irônico]. Lembram da pesquisa dos avós? Falei um pouquinho da origem do carnaval. [Retoma a leitura... significa tirar a carne]

O exemplo 43 parece revelar a preocupação da professora em procurar amenizar o impacto da terminologia especializada no texto jornalístico, embora o Diarinho já o faça. Mesmo que já tenha feito uma inferência sobre o assunto *“Parece que eu entreguei um papelzinho comentando isso. Lembram da pesquisa dos avós? Falei um pouquinho da origem do carnaval”*, a professora reforça a estratégia de explicação usada pelo jornal. Ao intervir na leitura, quando o recurso “expressões explicativas” aparece, ela demonstra a necessidade de os alunos conhecerem o significado da palavra para compreender e a sua significação. Essa preocupação com o vocabulário empregado é demonstrada em outras situações pedagógicas, como pode ser visto a seguir:

Ex.: 44 A2

DIAGO CARVALHO
ESPECIAL PARA O DIÁRIO

Depois de um ano inteiro esperando, chegou a hora de curtir a festa popular mais famosa do mundo: o carnaval. No Brasil, a festa surgiu a partir do entrudo trazido de Portugal. Lá, por volta do

Introdução do Texto do jornal:

Depois de um ano inteiro esperando, chegou a hora de curtir a festa popular mais famosa do mundo: o carnaval. No Brasil, a festa surgiu a partir do **entrudo**⁵⁵ trazido de Portugal.

Profª: Alguém sabe o significado da palavra entrudo? Vem do latim que significa entrada, era a entrada do carnaval, a entrada que começava a contar quarenta dias antes da semana santa. Então é a porta de entrada para uma festa religiosa. Essa é uma das versões porque existem outras de como surgiu o carnaval. Lembra da pesquisa do Vinícius... Caruaru também tinha a brincadeira de melar, de um sujar o outro. [retoma a leitura]

A análise do exemplo 44 revela que a professora utiliza mais dois recursos de transposição para explicar o vocabulário: adaptação vocabular e definição. Quando o jornal não esclarece o termo, a docente paralisa a leitura, como mostrado no exemplo 7, no caso da palavra “*entrudo*”. Ela usa o recurso expressão explicativa “*que significa*” para esclarecer o vocábulo e, associado a esse recurso, utiliza outros simultaneamente. À medida que define “*Então é a porta de entrada para uma festa religiosa*”, faz uma tradução. Nos exemplos 43 e 44, percebemos que a compreensão do vocabulário, na visão da professora, é fundamental para a significação do texto e sinaliza sua concepção de leitura.

Com relação ao vocabulário, destacamos, nesses exemplos (43 e 44), mais dois recursos usados pela professora: interpelação direta com o aluno e linguagem coloquial. Ao tentar explicar os termos especializados, como em “*Quem sabia? Lembra que essa informação eu já tinha dado na tarefa da pesquisa?*” (ex. 43) e “*Lembra da pesquisa do Vinícius?*” (ex. 44), a professora faz interpelação direta com os alunos e usa uma linguagem

⁵⁵ Grifo nosso

bastante coloquial. Esses recursos, usados simultaneamente, parecem estabelecer uma melhor equivalência para as ações de explicar e informar.

Além desses recursos, a pergunta retórica também aparece, nessa situação, pela necessidade de esclarecer o vocábulo que dará progressividade ao conteúdo temático da reportagem, já a comparação feita com o texto de um dos alunos – Vinícius – serve para exemplificar, para acionar o leitor, conforme veremos na próxima categoria.

Os exemplos aqui analisados demonstram que, na transposição didática colocada em curso pela professora, um elemento central é a “transferência”, i. e, a elucidação do vocabulário. Em todos os eventos em que aparece o trabalho com vocabulário, percebemos que elucidá-lo é uma iniciativa da professora e não dos alunos. Com isso, ela deixa transparecer tanto a sua concepção de exposição pedagógica, como sendo um trabalho de “clareamento”, de apagamento das supostas opacidades, de tradução intralingua, como a de leitura; sendo esta uma atividade, neste caso, de reconhecimento de sentido.

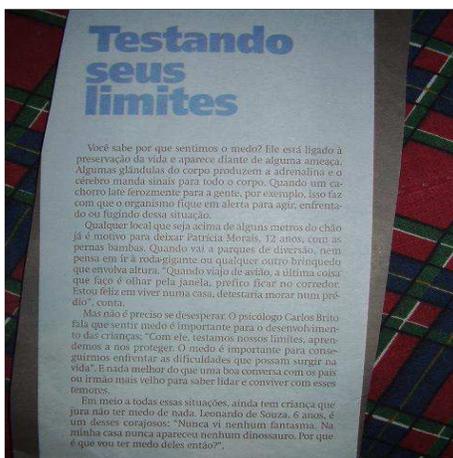
Assim sendo, em muitas ocasiões, a professora repete apenas a informação já dada pelo jornal que já tem a preocupação com um vocabulário de fácil acesso ao leitor. Logo, não acrescenta, necessariamente, outras informações ao processo de transposição didática, ou a torna mais explícita.

5.2.3 Perguntas retóricas e norteadoras, comparação e aproximação do universo infantil

Dentre os recursos de transposição didática usados pela professora destacam-se pela recorrência no *corpus* a comparação/aproximação com o universo infantil e as perguntas retóricas e as norteadoras.

A comparação/aproximação surge tanto como um exemplo encaixado na seqüência expositiva quanto surge como uma espécie de observação superposta ao turno de leitura de algum aluno, conforme veremos a seguir:

Ex. 45 A1



Texto do Jornal

2º Parágrafo

Qualquer local que seja acima de alguns metros já é motivo para deixar Patrícia Moraes, 12 anos, com as pernas bambas.

Profª: Como as pernas bambas de vocês quando vão apresentar um trabalho.

No exemplo 45, como também no 44, a professora compara o conhecimento científico discutido com vivências do universo da criança. Dá a impressão de que ela considera o recurso da comparação própria do desenvolvimento da aprendizagem, pois o aluno pode construir novos conhecimentos a partir de suas experiências pessoais, de sua interação com o meio, mesmo que esse meio não esteja adequadamente organizado com uma finalidade didática, ou com a situação comparada. A “comparação” e “aproximação com o universo infantil” nos parecem ser uns recursos indissociados essenciais para a facilitação e compreensão de textos de divulgação científica. A gravação dos dados revela que a intervenção da professora no exemplo 45, a princípio parece desnecessária, e que ela só envolve os alunos e chama a atenção à temática discutida. Porém, a explicação por comparação pressupõe conhecimentos já sistematizados dos alunos, por isso facilita a

aprendizagem, estabelecendo uma relação de equivalência. No caso em pauta, a professora trouxe à tona mais um medo – o da apresentação de trabalhos escolares – e que não estava na listagem exposta pelo suplemento jornalístico. Com isso, a leitura da professora vai além do que está dito no texto objeto de estudo, ampliando-o e relacionando-o ao cotidiano dos alunos. Transposição didática, neste caso, significa aproximar, tornar conhecido.

Com relação à pergunta retórica, observamos que é utilizada em todo desenvolvimento da aula para desencadear a transposição didática: “*O nome carnaval vem do latim. Quem sabia?*” (exemplo 43); “*Alguém sabe o significado da palavra entrudo?*” (exemplo 44), vejamos outro exemplo:

Ex. 46 A3



Prof^ª:

O Diarinho dessa semana fala sobre biblioteca.
Quem costuma ir à biblioteca?

Como mostra o exemplo 46, a professora faz uma pergunta retórica “Quem costuma ir à biblioteca?”. Essa ação da professora segue a estrutura tripartida da troca: o professor abre a troca, geralmente com uma questão, o aluno responde e o professor avalia sua

resposta (cf., dentre outros, CICUREL, 1985; KLEIMAN, 1998; MATENCIO, 1999). Como é próprio deste tipo de questão, tal como nos exemplos 43, 44 e 46, observamos que, ao fazer a pergunta retórica “*Alguém sabe o significado da palavra entrudo?*” (ex. 44), a professora já sabe a resposta. Considera que o aluno desconhece o conteúdo e isso a leva a uma intervenção que apresenta a resposta esperada, cumprindo, assim, a função de informar, explicar e ordenar o conteúdo temático trabalhado.

As perguntas norteadoras aparecem, no *corpus*, como elementos de pré-leitura, outras vezes como questões que finalizariam a aula. Vejamos, a seguir, as questões apresentadas pela professora antes da leitura e que norteariam todo o debate da aula em que se leu o Diarinho sobre o tema medo.

Ex. 47 A1

Questões colocadas no quadro

1º Você tem medo de quê?

2º O que fazer para se distrair e acalmar o medo?

3º No jornal encontramos um conceito para cada tipo de medo considerado uma doença. Com base nisto é sua vez de, em grupo, elaborar um conceito para a palavra medo.

4º De qual assunto tratam os textos xerografados? Podemos relacionar ao artigo do jornal?

Profª: Vejam no jornal: existem vários significados de palavras relacionados ao medo, tipo de medo. De forma alguma já está explicado o que é o medo. Quero que vocês elaborem um conceito sobre o que é o medo. Na opinião de vocês, medo é ...

No exemplo 47, as questões introduzem a temática a ser debatida e servem de base para estruturação da aula. A questão 4, por exemplo, fica limitada à identificação da temática do texto, que nos parece uma maneira muito restrita de investigar e analisar um texto. Observe também que há um problema com relação à identificação do gênero textual, a leitura é de uma reportagem e não de um artigo. Essa suposta troca nos faz acreditar que a professora ainda apresenta dificuldades com relação à estruturação e identificação do

gênero, motivo, talvez, que a leva só a questionar sobre o conteúdo temático, deixando de lado a análise lingüística. Não percebemos questões que confrontem as informações trazidas pelo jornal, por isso imaginamos que a professora confia nas informações veiculadas nesse suplemento, conforme aponta Serva (2000) na fundamentação dessa dissertação. As questões serviram muito pouco para um estudo de leitura mais crítico, mas foi bastante eficiente com relação à motivação da sala, pois à medida que a leitura começou, as crianças começaram a fazer intervenções baseadas nas questões levantadas inicialmente.

Ainda, no exemplo 47, os dados revelam que o conceito de leitura, nesse caso, vai da identificação de sentido para a atribuição de sentido. A condução da professora parte da idéia de medo para o texto do jornal, em seguida, a atribuição do conceito de medo para os alunos. Transposição didática, nesse sentido, é identificação e atribuição de sentidos.

Nesta categoria, o papel da transposição didática desempenhados pelos recursos (comparação/aproximação, perguntas retóricas ou norteadoras) é de, através da relação sócio- interacional, associar o conhecimento/informação do jornal a situações reais ou prévias dos alunos, de seu universo, facilitando a aprendizagem.

5.2.4 A relação intertextual: uma estratégia do ensino de leitura

Nessa categoria, analisamos as evidências da intertextualidade com base nos estudos de Bernstein (1996) sobre a constituição do discurso pedagógico e o conceito de intertextualidade de Fairclough (2001). Os dados revelam que a professora sempre destaca a fala dos especialistas nas reportagens, fazendo uma intervenção a fim de que os alunos prestem atenção à fala deles. A professora sinaliza que é importante a informação dada pelo jornal, no entanto parece que ela não considera tão fácil assim, pois, geralmente, faz

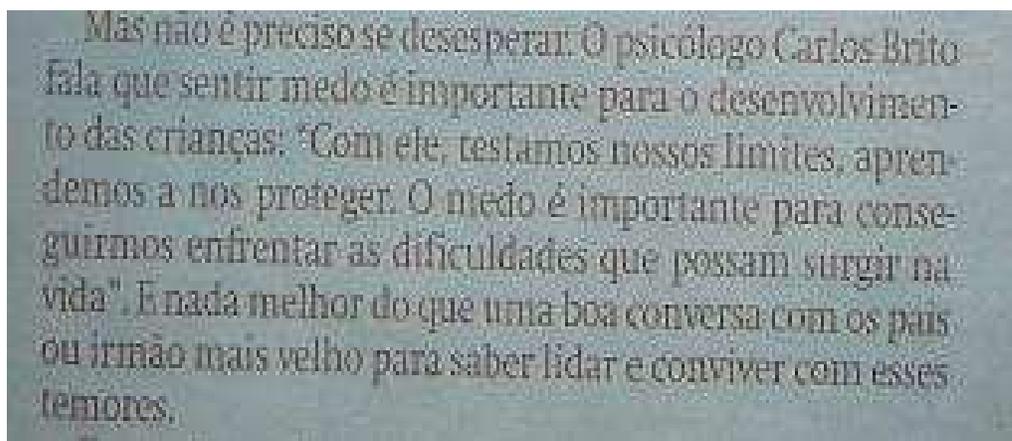
paráfrase do discurso relatado. Observemos a paráfrase feita pela docente, quando o especialista tratou sobre o medo imaginário ou real:

Ex. 48 A1

Texto do jornal D8



3º parágrafo

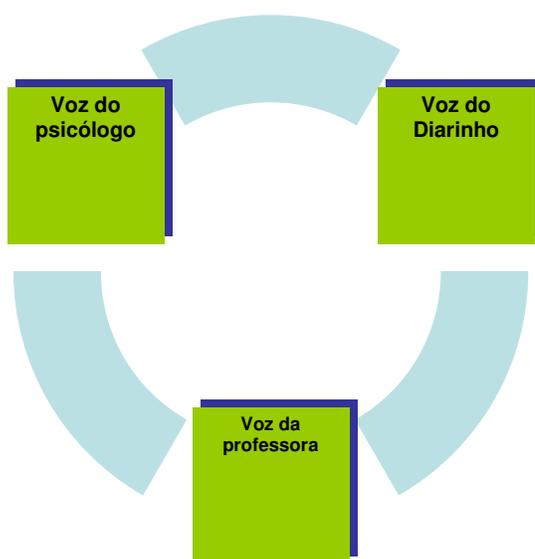


Profª: Quando a gente passa por uma dificuldade, a gente amadurece, a gente aprende e através do medo a gente se torna uma pessoa mais segura, mais equilibrada, mais real. O medo não tem um sentimento concreto. Por exemplo, [a professora pára e dar um susto em uma das crianças] um susto. E tem o medo imaginário, você fica lá imaginando sozinha. Você tá dormindo e o reflexo de luz no seu quarto faz você pensar que é um monstro e não é nada. Então tem o medo imaginário e o medo real. [nesse momento, várias crianças levantaram a mão para socializar alguma situação em que já tiveram medo].

No exemplo 48, percebemos que a professora parafraseia o que o especialista havia dito no texto do Diarinho, associando a exemplos da vivência das crianças. Dar um susto em alguém como ela fez para exemplificar a sua fala, notamos que instigou a participação ativa dos alunos para a temática discutida. A paráfrase associada a exemplos práticos, nesse caso, serviu como uma situação de ação de aprendizagem em que os alunos se encontram ativamente empenhados e os dados revelam que a transposição didática, a partir da relação

intertextual de conhecimentos, predominantemente focado em aspectos experimentais, além de estimular os alunos, media a compreensão do conteúdo trabalhado. Esse dado é interessante, pois parece ter impulsionado o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia através de atividades que estimulam a reflexão associada a fatos reais.

Vale também destacar a relação intertextual estabelecida no exemplo 48. O texto do psicólogo, fragmentado no texto do jornalista, parafraseado no texto da professora, provavelmente, servirá de recortes para novos textos dos alunos. Vejamos o diagrama que procura representar essa cadeia intertextual:



Conforme mostra o diagrama, o discurso jornalístico usa a intertextualidade como espaço para as vozes das pessoas da sociedade, no entanto há uma tendência dominante e ideológica na prática social que molda a natureza da prática discursiva, conseqüentemente a formatação lingüística dos gêneros midiáticos. Nesse sentido, o discurso da professora coloca outros discursos numa relação mútua com vistas a sua transmissão e aquisição seletivas (cf. BERNSTEIN, 1996). A docente é responsável pelo dispositivo pedagógico que controla a relação entre conhecimento, poder, formas de consciência e prática. Ao destacar a voz do psicólogo (ex. 48), a professora agiu de forma seletiva para relacionar o discurso

científico a um discurso de ordem social. Nesse caso, ela enfatiza pontos que julga mais importantes ao conhecimento dos vários tipos de medo ensinado. Também cabe destacar a cadeia de transposição didática estabelecida. O psicólogo representa o conhecimento científico, que passa por mudanças ao ser divulgado no jornal, e este poderá ser modificado pela professora, na escola, ao parafraseá-lo, mas ele ainda se manifesta, efetivamente, nas atividades dos alunos.

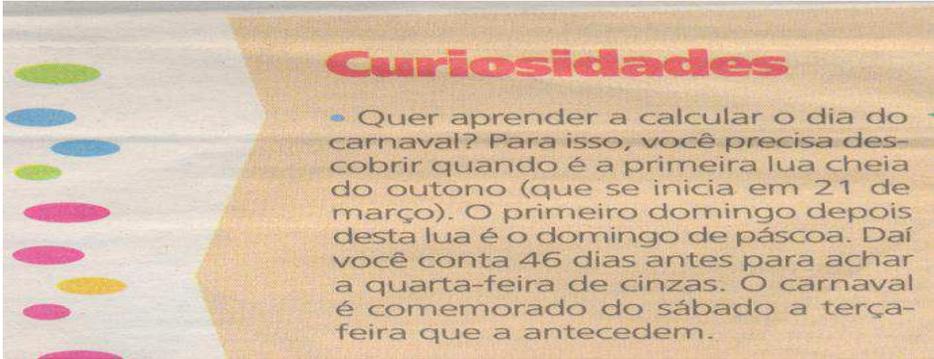
O recurso de transposição “seleção de textos da matéria” merece destaque pelo processo seletivo da professora que filtra as informações que devem ou não fazer parte do material a ser lido. Assim, ela é um agente importante na cadeia da transposição didática, pois suas ações estão ligadas diretamente às aprendizagens efetivas dos alunos. Este recurso ressalta o conceito de noosfera de Chevallard (1991) e de recontextualização de Bernstein (1996), conforme dito no 3º capítulo. Nas aulas analisadas, observamos que a professora nunca leu a matéria completa com os alunos. As matérias são formadas por um conjunto de quatro ou cinco textos, que ocupam as duas páginas centrais, e ela, geralmente, escolhe dois ou três textos para ler com a turma. A análise dos dados revela que a editoria Saiba Mais sempre estava nos textos selecionados para a leitura, talvez pelo fato de sempre vir com curiosidades. Veja os exemplos abaixo:

Ex. 49 A1

Prof.ª: Prestem atenção no quadro Saiba Mais para formular o conceito de medo.

Ex. 50 A2

Prof.ª: Vocês sabem calcular o carnaval? [nenhum aluno sabe a resposta e ela retoma a leitura.] O jornal só vai dar uma dica para a gente ver como é. Precisa de um calendário para observar a lua, vejam aí no texto. [retoma a leitura]



Curiosidades

- Quer aprender a calcular o dia do carnaval? Para isso, você precisa descobrir quando é a primeira lua cheia do outono (que se inicia em 21 de março). O primeiro domingo depois desta lua é o domingo de páscoa. Daí você conta 46 dias antes para achar a quarta-feira de cinzas. O carnaval é comemorado do sábado a terça-feira que a antecedem.

Texto do jornal:

Curiosidades

Quer aprender a calcular o dia do carnaval? Para isso, você precisa descobrir quando é a primeira lua cheia do outono (que se inicia em 21 de março). O primeiro domingo depois desta lua é o domingo de páscoa. Daí você conta 46 dias antes para achar a quarta-feira de cinzas. O carnaval é comemorado do sábado a terça-feira que a antecedem.

Conforme mostram os exemplos 49 e 50, a professora considera importante as informações da editoria Saiba Mais, talvez porque aparecem como “pílula do conhecimento” ou porque o jornal dá alguma dica que parece sugerir um avanço na discussão do tema em estudo “*O jornal só vai dar uma dica para a gente ver como é*” (ex. 50). A escolha de textos a serem lidos, dentre aqueles que são apresentados pela reportagem, parece demonstrar que, segundo a concepção de leitura da professora, é preciso que seja feito um trabalho de seleção do material apresentado. Além disso, a relação de poder estabelecida, nas aulas exemplificadas em 49 e 50, a professora é quem escolhe os textos, uma forma de dominação estabelecida no *habitus* da sala de aula. De um lado, a professora os escolhe de acordo com uma série de normas que englobam currículo escolar, a própria LDB, os PCN, os livros didáticos. Por outro lado, as escolhas também são influenciadas por problemas sociais ou discutidos pela mídia. Assim, a análise revela que a professora tem um poder no discurso e por trás do discurso, e isto é também uma maneira de pensar na transposição didática.

Um dado interessante a ser considerado é que, em todas as aulas, a professora associa a leitura do jornal a outros textos, sejam de livros didáticos ou de revistas, ou seja, o midiático por mais que seja o objeto de estudo parece que permanece sendo visto como auxiliar, introdutório. Parece-nos que ela considera a informação do jornal incompleta e o jornal é apenas um texto complementar. Vejamos a seguir um exemplo de leitura do jornal associada a outros textos:

Ex. 51 A1

Carros com motor

Os primeiros carros chegaram ao Brasil logo após a instalação da República. Eles eram movidos a vapor. Inicialmente, só os ricos das cidades compravam a novidade e desfilavam pelas ruas.

Em São Paulo, o primeiro automóvel foi pilotado pelo tio do aviador Santos Dumont, Henrique Santos Dumont. O primeiro passeio de automóvel na cidade foi assistido por uma multidão de curiosos.

Os novos meios de transporte mudaram a velocidade da vida nas cidades e deixavam os pedestres com muito medo de serem feridos, pois não estavam acostumados com aquelas máquinas.

Imagens em movimento: o cinema

A primeira sessão de cinema apresentada no Brasil ocorreu por volta de 100 anos atrás. Os primeiros filmes eram mudos e um pianista tocava as músicas especialmente produzidas para eles.

Os filmes causaram grandes sustos. Quando na tela, um trem se aproximava, as pessoas gritavam, com medo de ser atropeladas pela locomotiva.

Além de distração, os cinemas passaram a apresentar notícias políticas e cinematográficas, com informações sobre o Brasil e o mundo.

FON! FON!

Charge sobre os primeiros automóveis, de Calisto Tanzi, revista Fon-Fon, em 1907.

PHEDO SUL AMERICA FILM

de **CATAGUAZES**

THE SOURCE PERDIDO
E UM FILM BRASILEIRO

Postêr do filme *The source perdido*, dirigido por Humberto Mauro, da década de 1920.

Ex. 52 A1

Da monarquia à república

Explore

O Brasil de 100 anos atrás

Entre o final do século XIX e o início do século XX, o Brasil passou por muitas mudanças. As mais importantes foram a abolição do trabalho escravo e a substituição da monarquia pela república. Como em toda passagem de século, havia muita expectativa em relação à nova era. Acompanhe.

"Sobreviveu muito na passagem do século XIX para o XX. Era esse o momento das realizações, da efetivação de projetos de controle das intempéries naturais [...] os novos avanços técnicos traziam a confiança de um domínio absoluto sobre a natureza e os homens. [...] Os aviões subiam aos céus, mas o cometa Biela passava pelos ares gerando medo e apreensão. A mesma luz elétrica que movia os bondes e tirava as cidades da escuridão promovia acidentes, choques às vezes fatais."

Ângela Marques Costa. *Liba Schwartz, 1891-1914 - no tempo das certezas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.10-11.



São-Max Dumont prepara a decolagem do seu

Questões do livro didático para estudo do texto

Cite os aspectos que demonstravam o otimismo das pessoas em relação ao início do século XX.

Quais os medos que o novo século provocava nas pessoas?

E você, o que espera do século XXI?

Ex. 53 A1

Medo pode ser natural, mas cuidado com exageros

Baratas, altura. Não importa o que causa este sentimento, o que vale é como você encara ele

Diogo Oliveira / G1.com.br

Dificilmente alguém nunca sentiu medo de alguma coisa. Aquilo que te dá frio na espinha e o coração batendo desenfreado. Alguns dizem que não existem medos, pois é algo totalmente natural. O medo é um sentimento que nos ajuda a lidar com situações que não sabemos lidar. Ele nos alerta para situações que podem ser perigosas e nos ajuda a tomar decisões que podem salvar nossa vida. Mas, quando o medo se torna um sentimento constante, pode se tornar um problema. Isso acontece quando o medo se torna um sentimento constante, mesmo quando não há nenhuma ameaça real. Isso pode ser causado por uma variedade de fatores, incluindo traumas, doenças físicas e psicológicas, e até mesmo por uma simples mudança de perspectiva.

Porque não abandonar?, conta Eduarda. Segundo a psicóloga e professora do UniverMude Católica de Pernambuco, Daniela Arino, sentir medo é algo muito comum. Isso acontece porque o medo é uma reação que nos ajuda a lidar com situações que não sabemos lidar. Ele nos alerta para situações que podem ser perigosas e nos ajuda a tomar decisões que podem salvar nossa vida. Mas, quando o medo se torna um sentimento constante, pode se tornar um problema. Isso acontece quando o medo se torna um sentimento constante, mesmo quando não há nenhuma ameaça real. Isso pode ser causado por uma variedade de fatores, incluindo traumas, doenças físicas e psicológicas, e até mesmo por uma simples mudança de perspectiva.

Quando sentir medo, todos devem tentar se acalmar e respirar fundo. Isso ajuda a reduzir a ansiedade e a lidar com a situação. Se o medo se tornar um sentimento constante, é importante procurar ajuda profissional. Um psicólogo pode ajudar a lidar com o medo e a tomar decisões que podem salvar nossa vida. Mas, quando o medo se torna um sentimento constante, pode se tornar um problema. Isso acontece quando o medo se torna um sentimento constante, mesmo quando não há nenhuma ameaça real. Isso pode ser causado por uma variedade de fatores, incluindo traumas, doenças físicas e psicológicas, e até mesmo por uma simples mudança de perspectiva.

Mostros e fantasmas geralmente habitam o imaginário. Não há nada de real nisso. Se você sente medo de algo que não existe, é importante procurar ajuda profissional. Um psicólogo pode ajudar a lidar com o medo e a tomar decisões que podem salvar nossa vida. Mas, quando o medo se torna um sentimento constante, pode se tornar um problema. Isso acontece quando o medo se torna um sentimento constante, mesmo quando não há nenhuma ameaça real. Isso pode ser causado por uma variedade de fatores, incluindo traumas, doenças físicas e psicológicas, e até mesmo por uma simples mudança de perspectiva.

Seja qual for o motivo, o medo é um sentimento que nos ajuda a lidar com situações que não sabemos lidar. Ele nos alerta para situações que podem ser perigosas e nos ajuda a tomar decisões que podem salvar nossa vida. Mas, quando o medo se torna um sentimento constante, pode se tornar um problema. Isso acontece quando o medo se torna um sentimento constante, mesmo quando não há nenhuma ameaça real. Isso pode ser causado por uma variedade de fatores, incluindo traumas, doenças físicas e psicológicas, e até mesmo por uma simples mudança de perspectiva.

Saiba mais

- Aerofobia - medo de altura. Este é o medo de voar em avião.
- Acrofobia - medo de altura. Este é o medo de cair de uma altura.
- Agorafobia - medo de lugares abertos. Este é o medo de estar em um lugar aberto, como uma praça ou um shopping.
- Altimetria - medo de altura. Este é o medo de voar em avião.
- Altimetria - medo de altura. Este é o medo de voar em avião.
- Altimetria - medo de altura. Este é o medo de voar em avião.

Os exemplos 51 e 52 ilustram medos comuns à sociedade brasileira na passagem do século XIX para o XX. O exemplo 51 destaca a chegada do carro com motor e do cinema ao Brasil, fatos que causaram muito medo nas pessoas no início do século XX. O exemplo 52 trata das grandes invenções, como o avião e a luz elétrica, que trouxeram muitas expectativas no final do século XIX e início do século XX. A análise desses textos revela que a abordagem da temática “medo”, nestes livros didáticos, restringe a um conhecimento do passado; e a pouca interação com o presente se dá nas questões para estudo do texto que, também, já se encontram, relativamente, desatualizadas “*E você, o que espera do século XXI?*”. Nesse sentido, a associação do texto do livro didático com o do jornal serve para ampliar a discussão da temática de modo que um completa o outro e, certamente, é um recurso de transposição didática que ajuda a professora no processo de ensino.

Além disso, ao selecionar os textos do jornal e associá-los a outros textos, a professora demonstra uma das habilidades discutidas no capítulo 2 (cf. CORTELLA, 2002): diferenciar informação de conhecimento. O conhecimento é seletivo e a informação é cumulativa. O jornal possibilita a relação do conhecimento divulgado com as condições do dia-a-dia, diferentemente do livro didático que, em muitos casos, apresenta conteúdos que estão sedimentados, como aparece no exemplo 52. Um exemplo claro disso é a modificação do sistema solar. A ciência descobriu a existência de novos planetas e uma mudança com relação a Plutão; a imprensa já divulgou essa informação, mas só daqui a dois ou três anos esse conhecimento será incorporado aos livros didáticos. A associação feita pela professora entre livro didático e jornal parece-nos pertinente e produtiva, pois possibilita estabelecer uma relação entre o conhecimento científico e sua divulgação na mídia. O texto jornalístico é, sem dúvida, uma das portas de entrada para o conhecimento científico, mas é visto como um texto complementar.

Não raro o texto jornalístico é utilizado como texto-base, conforme mostra a atividade xerografada abaixo:

Ex. 54 A1

 **COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO.**
Caruaru, _____ de _____ de 2005.
Aluno(a) _____ nº _____
Série: 4ª Turma: _____ Professor(a) Alyne Siqueira

Pesquisa filosófica

Observação: O aluno (a) deve preencher o cabeçalho e entrevistar cinco (5) pessoas.

Saiba mais

Aerofobia - medo de altura. (Este aí só pode pitorar em táxi ou no andar térreo).
Hidrofobia - medo da água. (Pessoa que não gosta de tomar banho).
Aracnofobia - medo de aranhas. (Passe longe do filme Homem-Aranha).
Astrofobia - medo de relâmpagos. (Cuidado quando começar a chover).
Bacteriofobia - medo de germes. (Já pensou no pavor que ele vai ter quando ficar doente?).
Cinofobia - medo de cachorros. (Tem que morar bem longe do cani).
Claustrofobia - medo de locais fechados. (Nada de elevador, subir escadas é um bom exercício).
Hemafobia - medo de sangue. (Nem pense em fazer vestibular para medicina).
Nictofobia - medo da escuridão. (Acenda todas as luzes depois das 18h).

Baseado no Diário (Diário de Pernambuco 05 de novembro de 2005), gostaríamos de construir um gráfico apontando os medos mais comuns entre as pessoas e contamos com sua ajuda respondendo a nossa pesquisa: Você tem mais medo de quê?

a) altura

b) água

c) aranhas

d) relâmpagos

e) germes

f) cachorros

O exemplo 54 trata de uma tarefa extraclasse (entrevista) posterior a leitura do jornal para investigar, na atualidade, quais são os medos mais freqüentes das pessoas. Assim, o texto jornalístico que era complementar passou a ser texto-base para continuação do estudo da temática. Os dados revelam também que a tarefa extraclasse pode ser usada como atividade prévia à leitura do jornal. Como mostra a pesquisa extraclasse (entrevista) que se referia à origem do carnaval em Caruaru⁵⁶.

Ex. 55 A2

Pesquisa sobre a origem do carnaval de Caruaru

Certamente, o Carnaval de Caruaru era palco de muitas alegrias.

⁵⁶ O texto foi transcrito respeitando a linguagem da criança.

Nas ruas, as pessoas brincavam e dançavam as marchinhas carnavalescas. Os blocos de rua também eram uma atração e os principais eram vassourinha e papangu.

Existia também o famoso desfile de fantasia. As pessoas desciam pelas principais ruas da cidade. Era também tradição o melamele com batons e talcos.

Havia ainda festa nos clubes “Intermunicipal e do Comércio Futebol Clube”. Alguns dizem que havia uma certa concorrência entre eles, porém o baile mais comentado era o Vermelho e Branco que era organizado pelos meus vizinhos Renato, Paulo e Maristela.

Fonte: Entrevista com D. Paula, avó de Vinícius

O exemplo 55 estabelece uma situação inversa à do exemplo 54. Neste último, o livro didático apresenta a origem do conhecimento; o jornal apresenta a informação na atualidade e a pesquisa extraclasse um conhecimento de intervenção social dos alunos. Já o exemplo 55 mostra a pesquisa de interação social dos alunos, a divulgação científica do jornal e o livro didático. Observamos, nesses exemplos, que o estudo de uma temática, a partir de leitura do jornal, pode desencadear várias tarefas, tais como leitura individual e silenciosa, leitura coletiva e em voz alta, debate e pesquisa extraclasse, como mostra o exemplo 54, ou pode ser complementar (ex. 55).

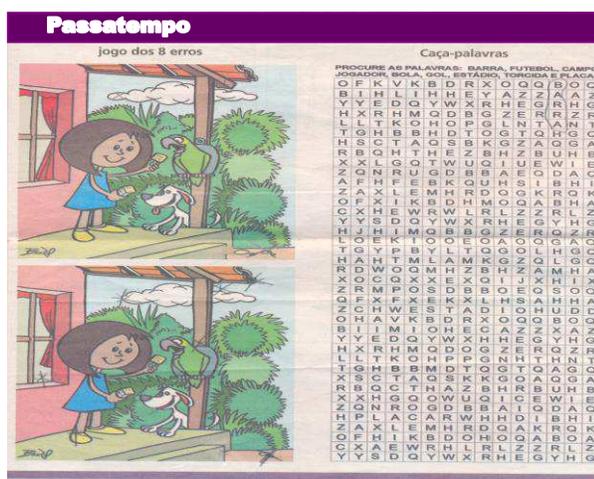
A partir dessa análise, concluímos que a atividade de leitura a partir de jornal pode envolver várias tarefas que podem ser prévias, como a pesquisa do carnaval (ex. 53), ou posterior, como a tarefa xerografada (ex. 52). Além das tarefas de leitura individual, silenciosa ou não, e coletiva e em voz alta, muitas outras foram vivenciadas pela professora, tais como debate, apresentação de trabalhos escritos, exposição de cartazes e explicação dos mesmos, etc., conforme veremos na próxima categoria.

Os exemplos aqui analisados demonstram que a relação intertextual facilita a transposição didática no desenvolvimento da aula, além de estabelecer uma associação entre o conhecimento do livro didático e da divulgação científica na atualidade.

5.2.5 Ludicidade também é explicar

Essa categoria é formada por tarefas que envolvem a ludicidade nas aulas. A análise revela que, nas conclusões das aulas, sempre havia atividades dinâmicas que exigiam pouca intervenção no discurso da professora, mas a efetiva participação de atividades práticas, tais como as explanações em plenárias feitas pelos alunos, caça-palavras ou jogo de oito erros do suplemento, ou atividades de artes, como a dança e o teatro. Vejamos uma das tarefas feita pelos alunos:

Ex. 56 A2



Os dados revelam que a professora considera a ludicidade um recurso de transposição que explica igualmente a leitura do escrito. Nessa atividade de passatempo, por exemplo, foi realizada a partir de um pedido de um dos alunos. Ela seguiu com o objetivo proposto na seqüência didática planejada, mas não retirou o estímulo de brincar, deixando, especificamente nesse caso, a tarefa ao final da aula.

Diferentemente aconteceu, quando se tratava de atividades artísticas. Por exemplo, a leitura do carnaval trazida pelo Diarinho tratava de vários ritmos, conforme mostra a seguir:

Ex. 57 A2



A análise mostra que a explicação através da vivência é uma forma de explicar. Ao fazer a leitura do texto “*Diversos ritmos num Pernambuco só*”, a professora estimula as crianças para aprender alguns passos de frevo, uma vez que Pernambuco se destaca no carnaval por causa dessa dança. Após a leitura e debate do texto, duas tarefas são desencadeadas a partir da leitura do jornal: a dança e a decoração do salão da escola, lugar onde aconteceria a comemoração do carnaval. Observamos que, ao ensinar alguns passos de frevo aos alunos, ela remetia a situação de leitura feita no jornal, como se a dança fosse uma nova explicação do que já tinha sido lido e debatido pela turma. As atividades lúdicas nas aulas analisadas, ao nosso ver, deixavam o conhecimento científico mais próximo da realidade dos alunos e, de uma certa forma, motivou a turma a gostar de ler o suplemento.

Nessa categoria, a transposição didática feita pela professora leva em conta a idade, a situação sociocultural e o universo cognitivo e afetivo dos alunos, acima de tudo, considera outros conhecimentos para ser materializada, tais como as formas de aprender, de ensinar determinada ciência e de avaliar o seu aprendizado.

Ao concluir este capítulo, com relação à transposição didática e a leitura, fazemos algumas considerações:

- ❖ Observamos que, das três habilidades propostas para o ensino de leitura a partir do jornal impresso, a professora desenvolve duas delas com muita prontidão: a diferenciação de informação e conhecimento; a leitura de um gênero multimodal. Porém, com relação à terceira habilidade, observar os parâmetros que podem

produzir uma percepção alterada da realidade (cf. SERVA, 2000) não identificamos na análise. Acreditamos que essa ação da professora está ligada diretamente à formação do professor nas licenciaturas. Além disso, esses parâmetros são discutidos nos cursos de Comunicação Social e não nos cursos de Letras. A adequação sugerida por Dionísio (2005), quando se trata de leitura de um gênero multimodal, ao nosso ver, pode ser ampliada com o conhecimento desses parâmetros, pois podem contribuir para uma formação mais crítica do professor, conseqüentemente, dos alunos.

- ❖ Vale dizer que as tarefas propostas pela professora sempre tinham, como eixo central, a discussão do conteúdo temático. Não percebemos nenhuma tarefa que buscasse verificar o sentido global do texto ou de partes do texto, depreensão da intenção do autor, ou tarefas que buscassem identificar recursos lingüísticos selecionados pelo autor para demonstrar sua intenção comunicativa, ou então a identificação da estrutura do texto. Consideramos importante a atividade de leitura a partir da temática discutida, mas também julgamos necessárias as atividades de interpretação e análise dos elementos do texto, buscando perceber as marcas e pistas que cada texto e autor apresentam e associando-as ao conhecimento prévio do leitor.
- ❖ Devemos ressaltar que as intervenções realizadas nas aulas de leitura cumpriram as funções de informar, avaliar, explicar o conteúdo temático e, acima de tudo, reformular os textos lidos para que se tornassem mais fáceis.

6. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E IMPLICAÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR: A DIVISÃO DE “RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA” ENTRE O DISCURSO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E O DISCURSO PEDAGÓGICO

“Creio ser necessário salientar aqui a realidade da cultura de massa, com sua pluralidade de produtos e mensagens, com sua capacidade de circulação, como uma nova matriz cultural. Mais do que isso, considero a cultura de massa dividindo uma responsabilidade pedagógica com os agentes tradicionais da educação. Assim, difundindo múltiplas informações e referências identitárias, pode alimentar-se de, ou concorrer com, em uma conflituosa e ambígua relação, modelos normativos da família e da escola.” (MORIN, 1984 apud SETTON, 2002)

Neste capítulo, nos dedicamos à análise comparativa das ações e recursos de transposição didática encontrados nas esferas jornalística e escolar. A partir dessa comparação, refletimos sobre as implicações para a formação do leitor, quando a professora trabalha com o Diarinho. Organizamos este capítulo em duas seções: 1. Aspectos que interferem no processo de transposição didática; 2. Ações e recursos de transposição didática: uma comparação.

6.1 Aspectos que interferem no processo de transposição didática

Abaixo listamos alguns aspectos que julgamos necessários para compreendermos a interface proposta na 2ª seção do 3º capítulo desta dissertação.

	Aspectos a serem comparados	Esfera Jornalística	Esfera Escolar
1	Gênero textual	Reportagem	Aula
2	Modalidade do gênero	Escrita	Oral
3	<i>Habitus</i> (cf. BOURDIEU, 1994)	Conjunto de ações de uma equipe de jornal, tais como apuração, cobertura, seleção dos dados	Conjunto de ações de uma sala de aula, tais como planejamento, horários estabelecidos, passos a seguir, etc.

4	Agentes da noosfera	Editor, revisor, jornalistas, pauteiro, design.	Equipe elabora e controla textos oficiais, tais como LDB, PCN, livros didáticos, manuais; pedagogos, professores, alunos.
5	Concepção de Leitura	Extração de informação e formação do gosto pela leitura	Extração de informação e discussão do conteúdo temático
6	Contrato didático	Nas introduções das matérias	Na preparação das aulas, sendo retomado nas demais etapas instrumentais
7	Recurso mais utilizado	Parentetização	Pergunta retórica e comparação
8	Linguagem empregada	Coloquial	Coloquial
9	Preocupação com o conhecimento prévio e com a idade dos leitores	Mais intensa	Menos intensa
10	Percepção da informação	Indica outras fontes de consulta.	Associa a leitura do jornal a gêneros de outros suportes.

Quadro 10: Aspectos comparados nas duas esferas

Conforme apresenta o quadro 10, analisamos dois gêneros textuais, cuja linguagem é coloquial, mas que são diferentes em sua estruturação e modalidade: a reportagem, texto do jornal impresso, e a aula como uma exposição oral. O interesse em distinguir o processo de transposição didática das duas esferas vem da necessidade de entender o discurso científico em articulação com os discursos jornalístico e didático, levando em conta a maneira como eles são representados lingüisticamente e pragmaticamente (cf. BEACCO & MOIRAND, 1995).

O discurso jornalístico, aqui divulgador científico e cultural, como também o discurso didático, visam à transmissão de conhecimentos sobre um objeto e são marcados por reformulações do discurso científico. O discurso de divulgação objetiva ampliar o grupo de receptores infantis; já o discurso didático visa a um público definido em função de uma série, de um nível de ensino com um objetivo de “fazer aprender”, de introduzir os alunos no campo científico.

Apesar de o discurso didático ter o objetivo de fazer aprender, a análise dos dados revela que o discurso jornalístico apresenta mais recursos de transposição didática, demonstrando, assim, uma preocupação maior com o conhecimento prévio e com a idade dos leitores.

Com relação ao *habitus* (cf. BOURDIEU, 1994), vale ressaltar que cada uma dessas instituições organiza suas ações discursivas e de transposição didática a partir dos seus objetivos, que, conseqüentemente, moldam o modo de se apropriar da realidade e de descrevê-la. Com relação ao consumo de texto, tanto no discurso de divulgação como no didático atribuem direitos desiguais aos produtores e receptores, deixando bem definidos os papéis sociais dos interlocutores e a assimetria entre eles no contrato didático estabelecido.

O contrato didático é explicitamente materializado nas introduções das matérias e na etapa de preparação das aulas, sendo renegociado ou reafirmado nas demais etapas da aula. A análise revela que o contrato didático é pré-requisito fundamental para qualquer atividade de transposição didática.

A respeito dos agentes da noosfera apresentados no quadro 10, tanto na esfera jornalística como na escolar, observamos que as escolhas temáticas implicam diretamente na formação do leitor, uma vez que, nas aulas analisadas, a professora sempre concordou com a abordagem dos temas feita pelo jornal, embora ela não lesse com os alunos todos os textos das reportagens estudadas. Este trabalho seletivo dos agentes da noosfera exerce uma influência direta sobre o conteúdo temático, como também na estruturação dos valores, objetivos e métodos de transposição didática nos textos jornalísticos e nas manifestações orais da professora na sala de aula. Assim, a análise revela que há uma proximidade entre as ações de transposição didática dos jornalistas e dos professores nas escolhas das temáticas.

Com relação à concepção de leitura, os dados revelam que a extração da informação é um dado presente na visão dos jornalistas e dos professores. Enquanto o programa Leitor do Futuro enfoca o gosto pela leitura, a professora destaca os conteúdos temáticos.

A parentetização é o recurso de transposição mais utilizado no jornal e exerce várias funções. Os parênteses parecem atuar como recurso de tradução intralíngua, dado que todas as funções podem ser resumidas pela suprafunção explicativa. Na escola, a análise revela que a pergunta retórica e a comparação são os recursos mais utilizados pela professora. Com relação à pergunta retórica, a ação da professora segue a estrutura tripartida da troca: o professor abre a troca, geralmente com uma questão, o aluno responde e o professor avalia sua resposta. A explicação por comparação pressupõe conhecimentos já sistematizados dos alunos, e isso parece facilitar a aprendizagem estabelecida através de uma relação de equivalência.

Um dado interessante a ser ressaltado é a relação intertextual estabelecida nas produções lingüísticas das duas esferas, pois tanto o jornal como a professora consideram que a informação precisa ser relacionada a outros textos.

Estes aspectos exercem funções que determinam o processo da transposição didática nas duas esferas, dado a singularidade de cada gênero textual, de cada agente que compõe cada processo, pelas próprias ações definidas culturalmente nos *habitus* escolar e jornalístico.

6.2 Ações e recursos de transposição didática: uma comparação

		Recursos comuns ao jornal e à escola	
Devemos dizer esferas realizam as não utilizam mesmos recursos.	1-	Exemplificações	brevemente que as duas mesmas ações, mas necessariamente os
	2-	Fotojornalismo	
	3-	Desenhos/Design da página do jornal	
	4-	Pergunta retórica	
Organizamos correspondem à análise fizemos: o primeiro trata duas esferas e o singularidades de cada quadro abaixo:	5-	Definição	dois quadros que comparativa que dos recursos comuns às segundo refere-se às uma delas. Vejamos o
	6-	Interpelação direta com o leitor/aluno	
	7-	Linguagem coloquial	
	8-	Paráfrase	
	9-	Intertextualidade	
	10-	Adaptação vocabular	
	11-	Expressões explicativas	
	12-	Aproximação do universo infantil	

Quadro 11 : Recursos comuns às duas esferas

Conforme mostra o quadro acima, a análise dos dados revela que os doze recursos encontrados nas duas esferas podem ser organizados em quatro categorias:

1. A apresentação multimodal do jornal (recurso 2 e 3). A ênfase dada pelo jornal e pela escola às imagens (fotografia, diagramação da página, desenho) demonstra a eficácia desses recursos para a apreensão de um saber num processo de transposição didática e, isto é imprescindível para o trabalho com leitura (cf. FARIA, 2000; DIONÍSIO, 2005).
2. A relação intertextual (recursos 8 e 9) é determinante nas ações dos agentes internos ou externos da noosfera (no caso, mais especificamente a professora e o jornalista), pois é a partir do conhecimento prévio desses agentes que será estabelecida a seleção de textos que devem ser divulgados pelo jornalista e lidos na sala de aula.
3. Na análise, fica evidente que o conhecimento vocabular (5, 10 e 11) é necessário para construção de sentido, por isso o uso de recursos que possam facilitar a sua compreensão.
4. O estabelecimento de uma relação direta com a criança (1, 4, 6, 7 e 12), com o universo infantil é fundamental para as ações de explicar e informar, por isso a linguagem coloquial e a exemplificação são tão utilizadas pelo jornal e pela professora. Esses recursos exercem um papel importante na interação, conforme aponta Bakhtin (1992/1953), pois o Outro desempenha papel fundamental na constituição de significado, estabelecendo uma relação intrínseca entre o lingüístico e o

social. Assim sendo, esses recursos implicam diretamente no ato de ler, na construção de sentidos.

Com relação à singularidade de cada esfera, encontramos dez recursos no jornal e oito na escola, conforme o quadro a seguir:

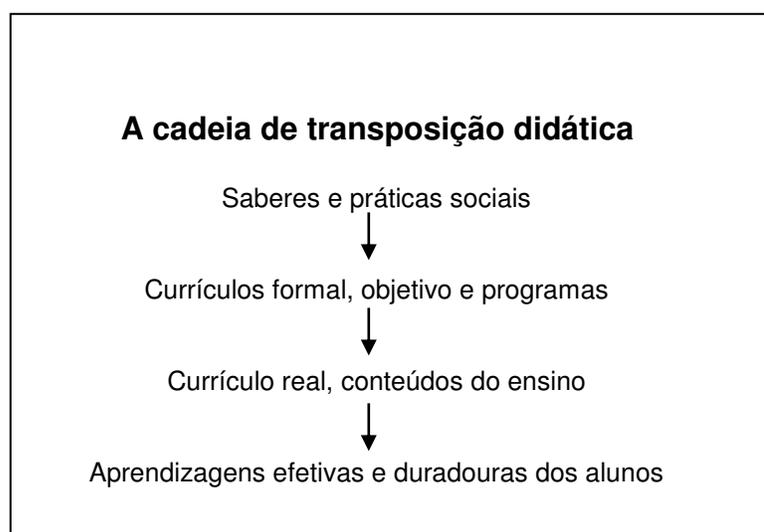
Recursos singulares a cada esfera		
Nº	Jornal	Escola
1	Simulação de uma situação problema	Pergunta norteadora
2	Citação indireta	Aproximação do universo infantil
3	Textos instrucionais	Comparação
4	Discurso relatado	Seleção de textos da matéria
5	Parentetização	Associação do texto jornalístico a outros suportes
6	Sinalizadores gráficos	Tarefas de leitura associadas a tarefas lúdicas
7	Historietas	
8	Pequenas afirmações	

Quadro 12: Recurso singulares de cada esfera

Como mostra o quadro, os recursos singulares de cada esfera estão ligados diretamente à composição do próprio gênero textual, aos parâmetros que correspondem às condições enunciativas que presidem toda produção de linguagem e ao processo de transposição didática que é possível colocar em curso nessa esfera, conforme já discutido no capítulo 2. A esfera de comunicação, a identidade social dos interlocutores, a finalidade, a concepção do referente, o suporte material e a natureza do interdiscurso definem quais recursos podem e devem ser usados pelo jornal e pela professora, de acordo com as

condições sócio-históricas que estão relacionadas aos aspectos ideológicos em cada formação social.

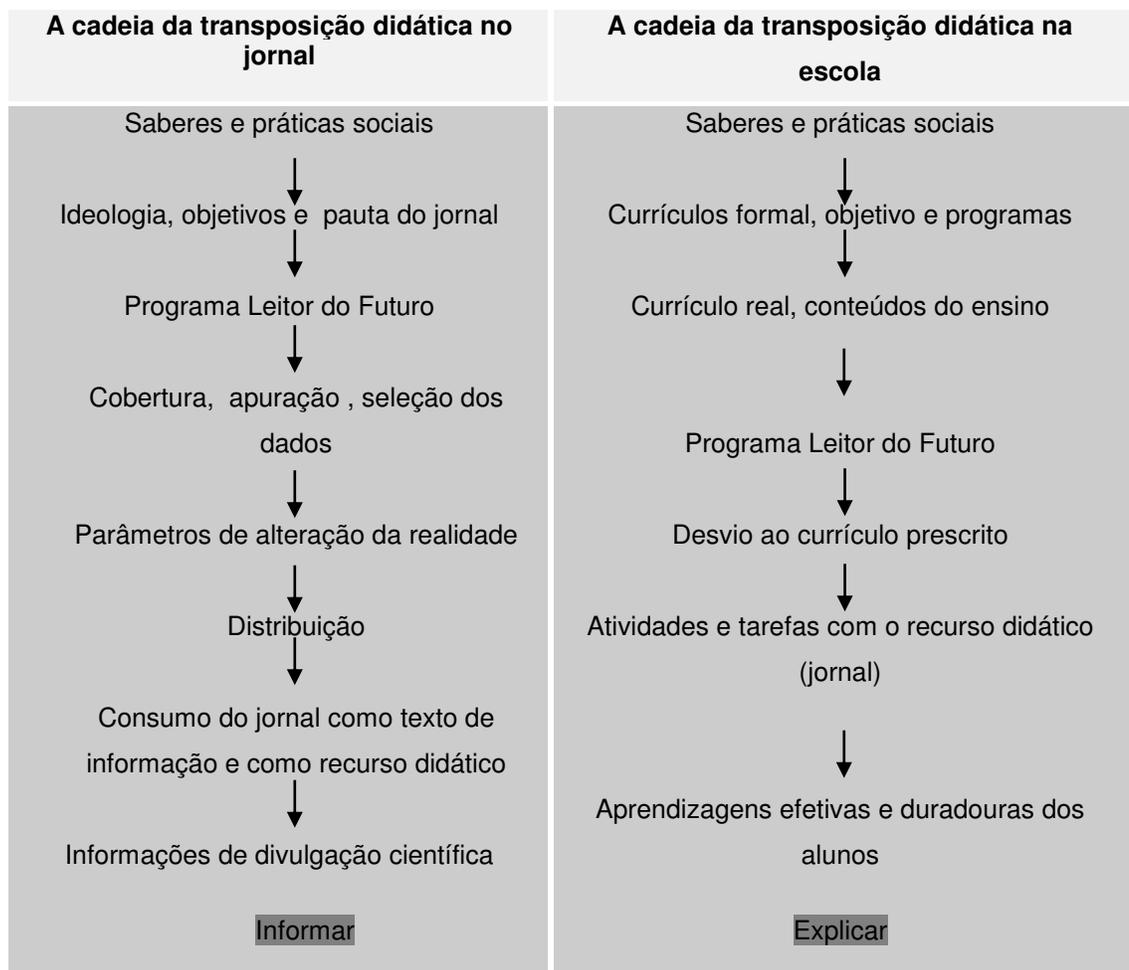
Sendo assim, os recursos utilizados pelo jornal e pela professora são produtos de uma situação imediata de comunicação que dependem de uma cadeia de transposição didática que acontece em cada esfera. A noção de cadeia de transposição trazida para este trabalho é a de Philippe Perrenoud (2002, p.74), conforme mostra o quadro abaixo:



Quadro 13: Reprodução da cadeia de transposição didática apresentada por Perrenoud (2002)

A partir dessa noção, observamos que o Diarinho, ao ser usado na escola como material didático, passa por adaptações no momento de produção e recepção, como mostra o quadro que propomos para representar as cadeias de transposição didática na escola e no jornal, apresentado a seguir:

A interface nas duas esferas



Quadro 14: Cadeias de transposição didática no jornal e na escola

Conforme mostra o quadro 14, o Diarinho, através do Programa Leitor do Futuro, chega à escola para ser utilizado como material didático, e os saberes científico e cultural veiculados por ele passam por adaptações na escola e no jornal. Para compreender o processo de transposição didática que acontece com esse recurso didático, buscamos identificar através das duas cadeias de transposição didática as etapas pelas quais um saber vindo da mídia passa até ser efetivamente aprendido pelos alunos.

Com relação à cadeia de transposição didática na escola, fizemos um detalhamento para especificar a relação com a leitura do Diarinho. Assim, essa cadeia representa um conjunto de transformações sofridas por um saber (conteúdo) científico e/ou cultural em seu

processo de escolarização. Da elaboração dos programas às escolhas da professora em sala de aula, enfatizamos a presença de Programa Leitor do Futuro que é um desvio ao currículo prescrito.

É importante lembrar que, em uma aula de leitura, a professora transpõe saberes científicos, técnicos, mas também recorre a saberes provenientes de sua experiência pessoal, embora sejam menos organizados. A escola é um porta-voz autorizado dos saberes de referência legitimados pela ciência, porém não podemos esquecer que a transposição de saberes (conteúdos) está ligada diretamente a uma prática pedagógica específica que, pela diversidade de concepções e de práticas, não há como tomar uma como padrão a ser seguido. Merece destacar, então, que os alunos se apropriam dos saberes por meio de uma atividade que pode conter várias tarefas, orientada por condições e situações de aprendizagem. Assim, a transposição didática não se restringe a exposição dos conteúdos, mas avança para a aplicação em uma situação concreta de aprendizagem.

É importante dizer que a transposição didática se faz através da (re)construção de textos, logo, é discursiva. Parece-nos que a relação intertextual, nesse caso, com a presença do jornal a partir do programa Leitor do Futuro causa desvios do currículo prescrito para situações mais próximas do real. Acréscimos, interpretações da professora a cerca de um conteúdo, ou sua formação acadêmica constituem um conjunto de elementos, chamados por nós de desvio, que alteram a cadeia da transposição didática.

Por isso, ao analisar um processo como este, não podemos esquecer da importância da formação de um *habitus* escolar que media os saberes a serem ensinados e as situações reais de uma sala de aula que provocam ações transpositivas. Como consideramos *habitus* numa relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação, acreditamos que o Diarinho, como recurso didático, pode ser um material que gera uma

situação-problema, ou ajuda a discussão de uma situação já proposta, adaptando-se aos estímulos dos alunos e da professora na sala de aula.

Com relação à transposição didática nos jornais, consideramos pertinente apresentar uma cadeia, já que a literatura sobre temática sempre está voltada para universo escolar. A que propomos não deixa de ser também escolar, uma vez que o jornal é usado como recurso didático, mas se origina em uma instituição do campo da Comunicação Social. Essa cadeia designa um conjunto de transformações sofridas por um saber (conteúdo) num processo de divulgação científica e/ou cultural, da elaboração da pauta do jornal às escolhas do jornalista no processo de produção do texto. Vale destacar, nesta cadeia, o programa Leitor do Futuro com seus parâmetros de alteração da realidade e o consumo de jornal como texto de informação e como recurso didático.

A respeito do programa Leitor do Futuro, destacamos nesta cadeia as escolhas estabelecidas a partir de uma concepção que visa a um público infantil e que busca ensiná-lo de alguma forma; no entanto, é preciso lembrar que os parâmetros de alteração da realidade, conforme descrito por Serva (2000), interferem no processo de transposição, pois a função jornalística de informar e de permitir uma compreensão da realidade é distorcida ao longo do processo de construção da reportagem, levando o leitor, em muitos casos, a ficar desinformado, a criar uma compreensão modificada da realidade que deveria desvendar. Por isso, ao analisar uma transposição didática, não podemos esquecer também da importância da formação do *habitus* jornalístico que media os saberes a serem divulgados e as situações reais de uma produção de um jornal que provocam ações transpositivas. Assim, a informação final do processo de produção de um jornal passa por adaptações que são específicas de um produto de comunicação de massa.

De acordo com o quadro 11, percebemos, resumidamente, que a ação de explicar é tarefa da escola e a de informar é do jornal, mas, para o processo de transposição, a escola

informa e o jornal explica, assim, são ações inseparáveis. A análise também revela que o conteúdo escolar, muitas vezes, está envelhecido, enquanto o conteúdo do jornal é dinâmico. A cadeia da transposição é discursivamente modificada por seus agentes e os conteúdos mobilizados nas duas esferas visam à criança.

Assim, poderíamos afirmar que os saberes (informações) científicos e culturais, disponíveis no Diarinho, passam por dois processos diferentes de transposição didática e se encontram na sala de aula para serem aprendidos pelos alunos, conforme demonstra o gráfico abaixo:

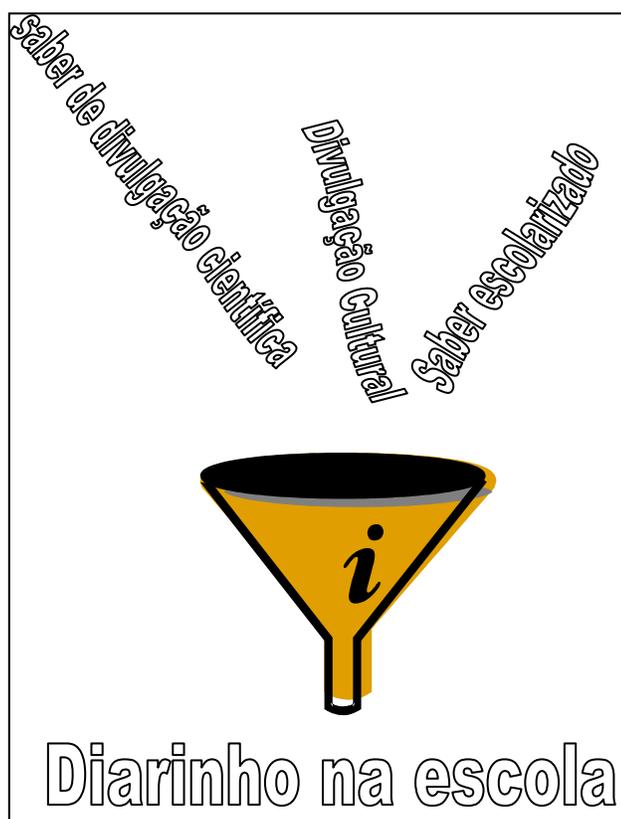


Gráfico 4: Representação do processo de transposição didática da informação do Diarinho tomado como recurso didático.

Concluindo esta análise, mediante as reflexões feitas ao longo do capítulo, acreditamos que não há uma única forma de transposição didática e que há instituições e mídias autorizadas para divulgarem os saberes científicos. Neste estudo, um dado saber mobilizado pelo jornal e pela escola se encontram nas atividades e tarefas nas aulas de leitura com o Diarinho. Como dito no 3º capítulo, após essas reflexões, construímos um conceito de transposição didática que não atende apenas à lógica da escola, mas atende também a da mídia enquanto divulgadora de ciência e de cultura.

Em nosso entendimento, a transposição didática é uma forma específica de transformação sofrida por um saber científico ou cultural proveniente das práticas profissionais, seja na instituição escolar ou na mídia, que não se limita à codificação e transmissão de conteúdos, avança em direção a um conjunto de ações de seus agentes que possibilitam a mobilização e integração em uma situação de aprendizagem tacitamente aceita entre seus interlocutores.

Deste modo, os *habitus* jornalístico e escolar definem as escolhas feitas pelo jornalista e pela professora. Além disso, as ações e recursos de transposição didática, usados por esses profissionais, implicam na formação crítica, social e ideológica dos pequenos leitores; portanto, jornal e escola dividem uma responsabilidade pedagógica ao difundir diversas informações e referências identitárias, pois podem ajudar a aceitar, ou refletir, as temáticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o ano de 1997, época em que conhecemos o Programa Leitor do Futuro, percebemos que as campanhas de distribuição de jornais nas escolas têm, dentre outros, o objetivo persuasivo de formar leitores e fidelizar assinantes. Não obstante os aspectos éticos e ideológicos envolvidos nestas campanhas, consideramo-las válidas haja vista o retrospecto da história de leitura no país. Além disso, esse tipo de iniciativa pode com apoio da escola tornar-se um excelente espaço de discussão da participação social em esferas que interferem de modo decisivo na cidadania, como é o caso a esfera jornalística.

O recebimento gratuito do jornal pelas escolas é, em geral, visto como algo estimulante por parte dos membros da comunidade escolar. O nosso contato com a campanha feita pelo Diário de Pernambuco em diversas escolas públicas e privadas daquele Estado nos levou a refletir sobre a relação entre o interesse em monitorar, ensinar, transmitir informações e necessidade de didatizar a linguagem para atingir os fins desse intento, uma vez que em suplementos infantis, e notadamente no Diarinho, o jornal parece assumir a condição de mediador que investiga o fato real, depois apresenta-o aos seus leitores, segundo objetivos, interesses, conceitos e intenções que lhe são próprios. Essa reflexão incluía também considerar o papel da escola como parceira de campanhas de distribuição de jornais. Neste caso, o seu papel nos parecia ampliado a fim de incluir na formação do leitor a análise de que, de modo geral, a realidade do jornal surge como espetáculo construído através da linguagem.

A partir dessa reflexão nos dispusemos a realizar esta pesquisa, cujo objetivo geral é refletir sobre as implicações da transposição didática para o ensino de leitura com textos jornalísticos. Para atingi-lo, montamos um *corpus* ampliado que incluiu 10 exemplares

do suplemento, gravações de aulas em vídeo, entrevistas com editores e jornalistas responsáveis pelo Diarinho, entrevistas com a professora, análise das cartelas de atividades que são sugeridas pelo programa leitor do futuro. Com base neste *corpus* e tendo como norteadoras as perguntas de pesquisa apresentadas na página 4, procuramos identificar e descrever recursos e ações de transposição didática nas duas esferas aqui focalizadas – suplemento infantil Diarinho, produzido pelo Diário de Pernambuco, e em aulas de leitura da disciplina Filosofia, ministradas por uma professora, numa turma de 4^a. Série, numa escola particular da cidade de Caruaru, no mesmo Estado em que o jornal é produzido. Feitas estas identificações, passamos depois a uma análise comparativa, que nos permite apontar semelhanças e diferenças no uso desses recursos em cada uma dessas esferas.

A análise dos dados revelou que para realização do processo de transposição didática no jornal e na escola se faz mediante o estabelecimento de um contrato didático em que um locutor informado transmite um saber a um sujeito menos informado que supostamente aceita esta situação de aprendizagem. Em qualquer situação de aprendizagem sempre há um contrato didático implícito ou não, quanto mais clara for sua explicitação, melhor tende a ser a sua aceitação. No caso das duas esferas examinadas neste trabalho, esse estabelecimento nem sempre é negociado. De modo geral, ele é quase uma imposição seja do jornalista, que pela própria condição de mediador a distância precisa expô-lo, seja da professora, que aparentemente interage de modo participativo com os alunos no momento inicial da aula, quando é posto o contrato.

Assim, podemos dizer que se instala um jogo assimétrico, de regras fixas e de contrato inflexível, no qual cabe ao leitor/aluno, que é o “menor”, aceitar ou abandonar a leitura. Além disso, seguindo esse mesmo caminho de interpretação, compreendemos também que a criança, tanto na escola como no jornal, é vista como alguém incompleto e que cabe ao professor ou jornalista prover o que lhe falta, orientá-la e informá-la.

A análise nos permitiu verificar que as ações de explicar e de informar parecem ser indissociáveis. De modo geral, ao mesmo tempo em que o suplemento e a professora informam também explicam, e, ao explicarem também informam. Para isso, os recursos de transposição, além de variados, são recorrentes.

No Diarinho, identificamos vinte e dois recursos de transposição didática localizados nas quatro etapas das matérias de capa (título, introdução, desenvolvimento e apêndice) e organizados, em nossa análise, em cinco categorias. No que se refere à linguagem multimodal do Jornal e à exemplificação, os recursos iconográficos são utilizados em todos os textos da matéria de capa associados a exemplos com crianças que são apresentadas como protagonistas das reportagens. Desde o título, o Diarinho procura destacar, pela sua iconicidade, indicação e símbolo, o tema a ser trabalhado, produzindo, assim, em geral, uma grafia que procura reproduzir o que significa. Essa intenção do jornal de se tornar chamativo também aparece nos desenhos, na diagramação da página, nas fotos e legendas e revela que há uma preocupação com um jornalismo didático, uma ação de informação preocupada não só pelo que diz, mas também pela forma como diz, materializada pela linguagem multimodal,

No que se refere à pergunta retórica, simulação de situação-problema e definição, o processo de transposição didática efetivado pelo suplemento parece ter como protótipo certo modelo de aula, visto que recursos comuns a esse gênero, são recorrentemente utilizados, embora o processo de interlocução seja a escrita, que, em princípio, supõe uma interação mais distanciada.

No que se refere à relação intertextual, os recursos paráfrase, discurso relatado, citação indireta, intertextualidade e textos instrucionais são utilizados para traduzir, reformular e, muitas vezes, envolvem mudanças que promovem o afastamento da linguagem culta do texto de origem, substituindo-a por um vocabulário próprio do universo infantil. Assim, a análise mostra que o processo de transposição didática serve para mesclar a voz

do texto “original” com a própria voz do suplemento e, por isso, em muitos casos, há a necessidade da intertextualidade na transposição didática para se adequá-la às condições de produção/recepção de um texto.

Com relação a termos técnico-científicos, os recursos adaptação vocabular, expressões explicativas e parentetização, verificamos que são recursos imprescindíveis à ação de transposição didática. O recurso “adaptação vocabular”, utilizado para explicitar e explicar, parece ser uma pista da concepção de leitura e de leitor do Diarinho trazida para o texto: a leitura se torna difícil quando não há reconhecimento instantâneo das palavras, ou seja, o suplemento parece levar em consideração que, para o leitor iniciante, será cada vez mais difícil atribuir significado(s) a um texto que contenha expressões nunca antes vistas. O recurso expressões explicativas foi encontrado em quase todos os suplementos analisados, com a função metalingüística de explicar a formação da palavra e seu respectivo significado, ou seja, o jornalista destaca o que, no seu entendimento, estabelece a melhor relação de equivalência. Sua recorrência parece demarcar os papéis sociais do jornalista, aquele que explica, e de seus leitores, aqueles que aprendem.

Dos recursos de transposição didática utilizados, a parentetização é o mais recorrente e com grande variedade de usos. Encontramos dezoito funções exercidas pelos parênteses no processo de transposição de didática empreendido pelo suplemento. De modo geral, a parentetização parece atuar como recurso de tradução intralingua, dado que todas as funções podem ser resumidas pela suprafunção explicativa, a partir de um processo de simplificação. A recorrência do uso desse recurso confirma a concepção de leitura do jornal, qual seja a de ação de reconhecimento de sentidos, ao mesmo tempo em que confirma também o papel da transposição didática, no texto midiático voltado para o leitor mirim: desfazer todo e qualquer “nó conceitual”.

A respeito da topicalização da informação na editoria “Saiba Mais”, essa categoria reúne recursos singulares (historietas, pequenas afirmações e sinalizadores gráficos). A

análise revela que a topicalização é uma marca explícita da transposição didática do suplemento. Através deste recurso temos a impressão de que o suplemento tenta minimizar a dificuldade do conteúdo através do fatiamento da informação. Essa ação se diferencia da de muitos livros didáticos que se utilizam dos textos em prosa, notadamente nos gêneros narrativos ou expositivos. Tal ação revela também o conceito de leitura adotado pelo suplemento, qual seja a ação de reconhecimento de pequenas partes de textos, que de tão curtas dispensam qualquer outro recurso de transposição dentre os já descritos.

Com relação à transposição didática nas aulas de leitura com o suplemento, encontramos nas três etapas instrucionais da aula (preparação, desenvolvimento e conclusão) dezenove recursos de transposição didática, agrupados em cinco categorias. No que se refere à linguagem multimodal do Jornal e à exemplificação, a análise revela que a professora reforça a noção de que a transposição didática é uma ação multimodal, quando apresenta uma preocupação com o desenho, a foto, o infográfico. Isto revela que a concepção de leitura dessa educadora é a de que todos os signos num texto têm importância e função.

A professora também destaca no jornal os exemplos com crianças e valoriza as situações vividas tanto pelas que são apresentadas pelo jornal quanto pelos seus alunos. Esta ação de transposição didática mostrou-se interessante, uma vez que a informação lida no contexto do universo infantil proporciona aos alunos um verdadeiro sentido, envolvendo-os nas diferentes atividades propostas pela professora.

Com relação à elucidação de vocabulário, a transposição didática colocada em curso pela professora demonstra que um elemento central é a “transferência”, seja através de uma expressão explicativa, de uma adaptação vocabular, do uso de uma linguagem coloquial, de uma interpelação direta com o aluno, de uma definição. Em todos os eventos em que aparece o trabalho com vocabulário, percebemos que elucidá-lo é uma iniciativa da

professora e não dos alunos. Com isso, ela deixa transparecer tanto a sua concepção de exposição pedagógica, como sendo um trabalho de “clareamento”, de tradução intralingua, como a sua concepção de leitura; sendo esta uma atividade, neste caso, de reconhecimento de sentido(s).

Dentre os recursos de transposição didática usados pela professora destacam-se pela recorrência no *corpus* a comparação/aproximação com o universo infantil e as perguntas retóricas e as norteadoras. Nesta categoria, observamos que esses recursos ora serviam para desencadear a evolução da aula, ora para estimular o debate, além de associar, através da relação sócio-interacional, o conhecimento/informação do jornal a situações reais ou prévias dos alunos, de seu universo, facilitando a aprendizagem.

Com relação à intertextualidade, a análise revela que a professora seleciona os textos das matérias que ora são complementares ora são textos-base, associando-os a textos de outros suportes. Além disso, ela sempre parafraseia o discurso relatado, destacando as vozes das pessoas da sociedade que o jornal seleciona. Com essa ação, o discurso da professora coloca outros discursos numa relação mútua com vistas a sua transmissão e aquisição seletivas (cf. BERNSTEIN, 1996). A docente é responsável pelo dispositivo pedagógico que controla a relação entre conhecimento, poder, formas de consciência e prática.

A respeito da ludicidade, observamos que a dança, as artes plásticas, por exemplo, eram associadas à leitura do jornal, como uma nova maneira de explicar, através da vivência, temas que foram lidos no suplemento. Chegamos à conclusão, nesta categoria, que a transposição didática feita pela professora leva em conta a idade, a situação sociocultural e o universo cognitivo e afetivo dos alunos, além de considerar outros conhecimentos, como as formas de aprender, de ensinar determinada ciência e de avaliar o aprendizado.

A análise comparativa aponta doze recursos comuns às duas esferas, agrupados em quatro categorias, conforme mostra o capítulo 6, tais como a compreensão do jornal como um gênero multimodal, a relação intertextual, o conhecimento vocabular e a interação com o leitor/aluno. Já os recursos singulares são oito encontrados no jornal e seis na aula. Esses recursos singulares estão ligados diretamente à composição do gênero textual próprio de cada esfera, aos parâmetros que correspondem às condições enunciativas que presidem toda produção de linguagem e ao processo de transposição didática que é possível colocar em curso em cada esfera, além de definirem quais recursos podem e devem ser usados pelo jornal e pela professora, de acordo com as condições sócio-históricas que estão relacionadas aos aspectos ideológicos em cada formação social.

Com base na análise, assumimos a posição de que os saberes ensinados na escola através do Diarinho percorrem duas cadeias de transposição didática: uma que se origina na esfera escolar e outra, na comunicação social. Nelas, jornalistas e professores, mesmo pertencentes a esferas que têm práticas distintas, utilizam em grande parte dos casos recursos de transposição didática semelhantes.

Por isso, em nosso entendimento, o conceito de transposição didática recebe uma nova interpretação. A legitimação de um saber não depende, em nossa opinião, apenas do reconhecimento epistemológico, como sinaliza Chevallard, nem apenas da ordem social, como sinaliza Bernstein, mas da ordem discursiva, ou seja, a legitimidade e a autorização do discurso que são controladas por um poder constitutivo e hegemônico dos discursos. Isso implica admitir que a legitimidade do discurso não depende apenas de uma ordem científica, mas de ordens políticas, no caso aqui estudado, da gestão da empresa jornalística e da própria escola, dos sistemas que regem as duas instituições, e para isto entram em negociação fatores sociais, culturais, políticos e ideológicos; Assim, não percebemos a transposição didática como um processo exclusivo da escola, mas um processo que extrapola essa esfera, já que outras áreas, como a Comunicação Social, também procuram

transpor didaticamente suas informações, tendo como base a concepção de um leitor/cidadão desinformado ou que não está familiarizado com o assunto tratado. Assim, esse processo não se limita à codificação e transmissão de conteúdos, avança em direção a um conjunto de ações de seus agentes (jornalistas e/ou professores) e possibilita a mobilização e integração em uma situação de aprendizagem tacitamente aceita entre seus interlocutores.

Por fim, queremos lembrar que sabemos dos limites deste trabalho e de sabemos que muito há ainda para estudar com relação à transposição didática em jornais e veículos midiáticos. Aspectos que destacaríamos como relevantes e que não puderam ser aqui tratados são: Como é o processo de transposição didática nos diversos cadernos do Diário de Pernambuco e como isto é percebido pelos leitores? Que orientações transpositivas podem ser identificadas nas cartelas de atividades? E que relação de transposição (e de transformação) há entre o discurso de origem da informação apresentada no jornal e aquele em que nela se revela depois dos processos de edição?

Concluimos este trabalho afirmando que os processos de transposição didática empreendidos pelo suplemento e pela professora implicam na formação crítica, ideológica e social dos pequenos leitores/alunos. Ambos os processos difundem diversas referências identitárias, com as quais esses leitores/alunos podem estabelecer uma relação de aliados ou adversários, de continuidade ou de ruptura. Assim sendo, vale destacar a responsabilidade pedagógica que devem ter as esferas aqui focalizadas e seus agentes, pois o trabalho que fazem é, acima de tudo, de grande responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M.; MEDEIROS, J. B. **Comunicação em língua portuguesa: para os recursos de jornalismo, propaganda e letras**. 3. ed., S. Paulo: Atlas, 2002.

AUTHIER-REVUZ, J. A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica. In: AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: UNICAMP, 1998, p. 107-131.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. por M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (1953).

BAMBERGER, R. Como Incentivar o Hábito de Leitura. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BARROS FILHO, C. de. Mundos Possíveis e Mundos Agendados: Um Estudo do Uso da Mídia na Sala de Aula. IN: GHILARDI, M. I. & BARZOTTO, V. H(org.) **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999, p. 9-38.

BARZOTTO, V. H. (org.) **Estado de Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BEACCO, J.C.; MOIRAND, S. Autour des discours de transmission de connaissances. **Langages**, Paris, n. 117, p. 32-53, mar/ 1995.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERTONI, L. M. Arte, Indústria Cultural e Educação. Cadernos Cedes **Indústria Cultural e Educação**, ano XXI, nº 54, agosto/ 2001, p.76-81.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 37-46.

BOURDIEU, P. **Travaux et projets**. Trad. por Renato Ortiz. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BRASQUET-LOUBEYRE, M. Marques de didacticité dans des discours de vulgarisation. **Les carnets du Cediscor**, nº 2, **Discours d'enseignement et discours médiatiques pour une recherché de la didacticité**. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 115 – 126, 1993.

BREY, Christian. Les travaux pratiques de reformuation. **Langue Française**, Paris, nº 64, p. 69 – 79, Décembre, 1984.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, Textos e Discursos**. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J. P.; GIGER, I. P. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques**, n. 97-98, juin. 1998.

CHAPARRO, M. C. **Pragmática do Jornalismo: buscas práticas para uma teoria da ação jornalística**. São Paulo: Summus, 1994.

CHEIDA, M. J. A questão ética do Jornalismo e a Leitura Crítica dos Jornais nas Escolas. In: GHILARDI, M. I. & BARZOTTO, V. H(org.) **Nas Telas da Mídia**. Campinas: Ed. Alínea, 2002, p.23-38.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHIAPPINI, L. (org. geral). **Aprender e Ensinar com Textos**. v. 3, São Paulo: Cortez, 1997.

CICUREL, Francine. Pré-visibilité des discours journalistiques: à propos d'un événement-catastrophe. **Les carnets du Cediscor**, nº 1, **Un lieu d'inscription de la didacticité. Les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne**. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 55 – 78, 1992.

CITELLI, A. **Comunicação e Educação: A Linguagem em Movimento**. São Paulo: SENAC, 2000.

_____. Escola e Meios de Massa. In: CHIAPPINI, L. (org. geral). **Aprender e Ensinar com Textos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-28.

CORTELLA, M. S. **O professor e a Leitura do Jornal**. Disponível em <<http://www.acordeduca.com.br/ezequiel/Palestras/MarioSergioCortella.htm>>, acesso em 5 de março de 2006.

COSTA, S. **Jornal na Educação: Considerações Pedagógicas e Operacionais**. 2. ed. Santos: s.c.p., 1997.

DALLAN, M. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Disponível em <www.educabrasil.com.br/eb/dieb>. Acesso em 21 de janeiro de 2006.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI et. al. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

ECO, U. Leitor Modelo, In: **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva. 1979, p.35-67.

ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet: Uma pedagogia de atividade e cooperação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FAIRCHILD, T. M. **O discurso de escolarização do RPG**. São Paulo, 2004, Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo-USP.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. De Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FARIA, M. A. **O Jornal na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. A leitura do Jornal e do Fotorjornalismo. In: MARINHO, M. (org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 215-236.

FAZENDA, I. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FERRÃO TAVARES, C. Traces de Didacticité dans le texte d'un programme de télévision sur la publicité. **Les carnets du Cediscor**, nº 2, **Discours d'enseignement et discours médiatiques pour une recherche de la didacticité**. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 127 – 137, 1993.

FOLHA DE S. PAULO. **Novo Manual de Redação**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2001.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREINET, E. O Itinerário de Célestin Freinet: A Livre Expressão na Pedagogia Freinet. **Rio de Janeiro: Francisco Alves**, 1979.

FREITAG, B. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez, 1989.

GRILLO, S. V. C. & CARDOSO, F. M. As condições de Produção/Recepção dos Gêneros Discursivos em Atividades de Leitura de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. In.: ROJO, R. & BATISTA, A. G. **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.101-121.

GRILLO, S. V. C. et al. Mídia impressa e educação científica: uma análise das marcas do funcionamento discursivo em três publicações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 63, p. 215-236, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 5 de março de 2006.

GOMES, I. M. A. M. **A Divulgação Científica em Ciência Hoje: características discursivo-textuais.** 2000. 355p. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade.** v. 22, n.2, p. 15-46, jul/dez de 1997.

HISTÓRICO. Disponível em: <http://www.anj.org.br/webc/anj/Programas/prg_hist.cfm> acesso em 28 mai. 2004.

HOHLFELDT, A. Hipóteses contemporâneas de pesquisa em comunicação. HOHLFELDT, Antonio et al. **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências.** Petrópolis: Vozes, 2001, p. 187 – 240.

KLEIMAN, A. M. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura.** Teoria e Prática. Campinas: Pontes e Editora da Unicamp, 1993.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura.** Campinas: São Paulo, 1995.

_____. (org). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada.** São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, I. G. V. Intertextualidade e Polifonia: um só fenômeno? **DELTA,** São Paulo, v. 7, n. 2, p. 529-541, 1991.

JOSHUA, S.; DUPIN, J. J. **Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques.** Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

LAGE, N. **Linguagem Jornalística.** São Paulo: Ática, 1985.

_____. **Estrutura da Notícia.** São Paulo: Ática, 1987.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In.: LEFFA, V. & PEREIRA, A. **O ensino da leitura e produção textual. Alternativas de renovação.** Pelotas: Educat, 1999, p. 13-38.

LINO DE ARAÚJO, D. **Um professor no horário nobre: estudo da explicação em telejornais**.2004. 355p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

LOFFLER-LAURIAN, A. Vulgarisation scientifique: formulation, reformulation, traduction. **Langue Française**, Paris, n. 64, Décembre. 1984, p. 109 – 124.

LYOTARD, J. **O Pós-moderno**. Trad. de Ricardo Correia Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MARANDINO, M. Transposição ou Recontextualização? Sobre a produção de saberes em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26 agosto/2004, p. 95-108.

MARQUES DE MELO, J. Estímulos Midiáticos aos Hábitos de Leitura. In: GHILARDI, M. I. & BARZOTTO, V. H(org.) **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999, p. 39-48.

_____. Presença do Jornal na Escola: Iniciação ao Exercício de Cidadania. In: **Comunicação Social & Libertação**. Petrópolis: Vozes, 1971.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. 1999. 215p. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas – São Paulo, 1999.

MEDRANO, E. M. O. & VALENTIM, L. M. S. A Indústria Cultural Invade a Escola Brasileira. **Cadernos Cedes Indústria Cultural e Educação**, ano XXI, n. 54, agosto/ 2001, p. 69-75.

MELLO, G. N. A transposição didática: a mais nobre (e complexa) tarefa do professor. **Revista Nova Escola**. n. 178, dez/2004. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br>>, acesso em 8 de dezembro de 2006.

MOIRAND, S. Autor de la notion de didacticité. Les carnets du Cediscor, nº 1 **Un lieu d'inscription de la didacticité. Les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne** Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 9 – 20, 1992.

_____. Formas discursivas da difusão de saberes na mídia. **RUA: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade (NUDECRI) da UNICAMP**, Campinas, n. 6, p. 9-24, mar, 2000.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução. In.: **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329 – 338. fev/agost, 1994.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. São Paulo: Ática, 1991, p. 58-77

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

PAIS, L.. C. Transposição Didática. **Educação Matemática: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, p. 13-42, 2002.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In.: GADET, F. & Hak, t. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993, p. 61-151.

PEDRO, Emília Ribeiro. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, Emília Ribeiro (org). Análise Crítica do Discurso. Lisboa: Editorial Caminho, 1997, p. 19-46.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: I. SIGNORINI e M. C. CAVALCANTI (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEYTARD, Jean. Problématique de l' alteration des discours. Reformulation et transcodage. Langue Française. n. 64, p 5 – 27, 1984.

PONTUAL, Joana Cavalcanti. O jornal como proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1999.

POSSENTI, S. Sobre a leitura: o que diz a Análise do Discurso? In: MARINHO, M. (org.) Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 19-29.

RAFAEL, E. L. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula**. 2001. 227f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas – São Paulo, 2001a.

_____. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001b, p.157-180.

ROJO, R. H. R. A Teoria dos Gêneros em Bakhtin: Construindo uma Perspectiva para o Ensino de Compreensão e Produção de Textos na Escola. In.: BRAIT, B. **Estudos Enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas**. Campinas: Pontes/ Fapesp, 2001a, p.163-183.

_____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Ângela B. (org). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001b, p.313-136.

SANTAELLA, L. **Cultura das Mídias**. 2. ed. São Paulo: Experimento, 2000.

_____. **O que é Semiótica**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SERVA, L.. **Jornalismo e Desinformação**. São Paulo: Senac, 2001.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p.60-70.agosto/2002.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

VIANA, F. V. & SILVA, Y. J. O Jornal e a Prática Pedagógica. In: CHIAPPINI, L. (org. geral). **Aprender e Ensinar com Textos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 79-98.

WHITAKER, R. M. & SAMPAIO, F. **Freinet: Evolução Histórica e Atualidades**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

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