



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

DORIVALDO ALVES SALUSTIANO

**NAS ENTRELINHAS DA NOTÍCIA:
JORNAL ESCOLAR COMO MEDIADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA MATERNA**

**FORTALEZA
2006**

DORIVALDO ALVES SALUSTIANO

**NAS ENTRELINHAS DA NOTÍCIA:
JORNAL ESCOLAR COMO MEDIADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA MATERNA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita Vieira de Figueiredo

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Lório Dias

FORTALEZA
2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S172n Salustiano, Dorivaldo Avles.
Nas entrelinhas da notícia: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna / Dorivaldo Alves Salustiano. – 2006.
279 f.; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2006.
Área de Concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança
Orientação: Prof^a. Dr^a. Rita Vieira de Figueiredo
1. Jornalismo escolar. 2. Língua Portuguesa – Estratégias de ensino 3. Escrita criativa 4. Língua portuguesa - Composição e exercícios - Estudo e ensino 5. Língua Portuguesa - Escrita. I. Título.
-
- CDD 371.897

DORIVALDO ALVES SALUSTIANO

**NAS ENTRELINHAS DA NOTÍCIA:
JORNAL ESCOLAR COMO MEDIADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA MATERNA**

Tese submetida à Comissão Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Defendida e aprovada em 06/04/2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Rita Vieira de Figueiredo – Orientadora
(Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Lório Dias – Co-orientadora
(Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Sylvie Delacours Lins
(Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Roberta da Mota Rocha
(Universidade Federal de Campina Grande – UFCG)

Prof. Dr. Jean-Robert Poulin
(Universidade de Quebeque)

*Para Bia, minha mulher, e para meus filhos,
Maithê e Zaarac, cujo amor inspira o que há
de melhor em mim.*

AGRADECIMENTOS

À Rita Vieira de Figueiredo, por sua generosa e fecunda orientação intelectual, por ter me reconhecido quando eu não sabia fazê-lo, pela confiança e amizade recíprocas, para além da tese.

À Ana Lório Dias, co-orientadora, pela dialógica interlocução, pela generosidade em indicar e disponibilizar fontes de pesquisa.

Aos educadores do turno da manhã da escolar Adélia Brasil Feijó, especialmente às professoras Rita de Cácia Ferreira de Oliveira, Maria Zélia de Souza, Hozana Maria Cordeiro de Oliveira e Maria Doninha Cavalcante Coutinho, por terem aceitado o desafio de me receber em suas salas de aula e compartilharem seus conhecimentos e dificuldades quando eu era apenas um observador atento e respeitoso, mas ainda um “estrangeiro”. Pela disponibilidade em participar e contribuir com o planejamento e avaliação da pesquisa-intervenção, pela satisfação compartilhada pelas aulas e resultados exitosos, enfim, pela coragem de aprender e de ensinar.

Aos alunos que participaram do estudo, pelo acolhimento e pelo estranhamento com que me receberam; pelo tempo, trabalho, criatividade, críticas, resistências e desejo de liberdade investidos no planejamento, escrita, reescrita e publicação das matérias do jornal. Estas condições proporcionaram o ambiente vivo e complexo necessário aos desafios da pesquisa à construção de novos conhecimentos, renovando, todos os dias, meu compromisso com uma educação de qualidade e com a dignidade dos educandos.

À direção da escola Adélia Brasil Feijó, especialmente nas pessoas de Maria Alaíde Santos Sato, diretora geral; Maria Helani Arnoud Nobre, coordenadora pedagógica; Maria José Araújo Mouta, coordenadora de gestão e do jornal De Cara com o Mundo e às professoras do Centro de Multimeios, em particular Antônia Iraides Cavalcante Prudêncio, Margarida Feitosa Braga Furtado e Maria Fernandes Almeida (Graça), pelo inestimável suporte logístico para o desenvolvimento da pesquisa e pelo ambiente acolhedor após uma jornada exaustiva.

Aos professores João Wanderley Geraldi, Jean-Robert Poulin, Olívia Sérvula Pedrosa de Azevedo, Sílvia Roberta da Mota Rocha, Eleny Gianini, Sílvia Helena Vieira Cruz, Sylvie Delacours Lins, Ana Maria Lório Dias, Ana Elisabete e Inês

Mamede, pelas críticas e sugestões por ocasião das apresentações do projeto de pesquisa e dos exames de qualificação.

À Roberta, amiga querida, pela disponibilidade em discutir as dificuldades da pesquisa, pela zelosa leitura dos “manuscritos” assistência na reescrita, pela certeza da amizade.

Aos amigos do Doutorado, em especial Shara Jane, Eugênio Bittencourt, Max Maranhão, Raquel Dias e Teresa Breves, com os quais dividi e desfrutei as alegrias dos estudos e, sobretudo, a vivência da amizade.

À ONG Comunicação e Cultura, em especial aos membros Karina, Iolanda, Daniel Raviolo, Márcio e Humberto, pela partilha de conhecimentos indispensáveis à condução da pesquisa e por suas críticas e sugestões.

À Bia, Maithê, Zaac, motivo e inspiração primeiros, com quem compartilho as mais significativas e belas aprendizagens da vida.

Ao Miguel, cuja escuta sensível dialoga com as entrelinhas (minhas, neste texto, e deste texto em mim), com quem reaprendo a ficar de pé e firmar os passos.

Aos meus pais, por infundirem em mim o desejo pelo conhecimento, e aos irmãos, pelo orgulho por minhas conquistas acadêmicas.

À Capes, pela bolsa que possibilitou custear os estudos do Doutorado, contribuição inestimável para minha formação como educador e para o fortalecimento de meu compromisso com a educação pública.

Aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, pelo suporte institucional e contribuição para minha formação profissional.

A todas as pessoas e instituições mencionadas, minha mais sincera gratidão!

*As coisas têm muitos jeitos de ser
Depende do jeito da gente ver...
Depende do dia que a gente vê...
Depende de onde a gente vê
Depende daquilo que a gente faz*

Jandira Mansur

RESUMO

Este estudo investigou as estratégias de mediação pedagógica e produção textual desenvolvidas em um jornal escolar concebido como atividade de linguagem capaz de preservar a significação e funcionalidade que caracterizam os usos sociais da língua escrita. Foi desenvolvido sob a forma de uma Pesquisa-Intervenção fundamentada na Teoria da Atividade, de Leontiev, e em concepções enunciativo-interacionista de linguagem e de ensino de língua materna. A análise dos dados evidenciou que nos casos em que as estratégias de leitura e produção textual se fundamentaram nas concepções de jornal escolar como recurso didático (a ser explorado após a publicação) e de escrita como transmissão do pensamento ou meio de comunicação, predominou um enfoque normativo no ensino da língua, com ênfase em conteúdos relativos à ortografia e gramática. A preponderância da dimensão normativa converteu a leitura e a produção textual em atividades cujos motivos e finalidades consistiam em sua própria realização enquanto atividades didáticas, distanciando-se de suas funções sociais. Por outro lado, a adoção de uma concepção enunciativo-interacionista de linguagem e de jornal escolar como atividade discursiva, proporcionaram condições favoráveis à transposição da significação e funcionalidade características dos usos sociais da língua escrita para o contexto do ensino-aprendizagem de leitura e produção textual na escola. Dessa forma, a produção do jornal como atividade socialmente significativa constituiu tanto os motivos quanto as condições necessárias à compreensão das ações metalinguísticas e processos discursivos subjacentes à leitura e produção dos gêneros jornalísticos. A análise dos motivos, ações e operações que configuraram a produção do jornal ora como recurso didático, ora como atividade discursiva evidenciou as condições que produzem tanto a artificialização dos processos de ensino e aprendizagem quanto a significação e funcionalidade da língua escrita como prática social. Este conhecimento contribui de forma significativa para a compreensão das condições que devem ser observadas para a produção e implementação de metodologias de ensino de língua materna e formação de leitores capazes de responder aos desafios fundamentais da escolaridade brasileira contemporânea.

Palavras-chave: jornal escolar; ensino de produção textual; mediação pedagógica; Pesquisa-Intervenção; Teoria da Atividade.

RÉSUMÉ

Cette étude présente une recherche des stratégies de médiation pédagogique et de production textuelle développées dans un journal scolaire conçu comme une activité de langage capable de préserver la signification et la fonctionnalité qui caractérisent les usages sociaux de la langue écrite. Celle-ci a été développée sous la forme d'une Recherche-Intervention fondée sur la théorie de l'Activité, de Leontiev, et des conceptions énonciatives-interactionnistes du langage et de l'enseignement de la langue maternelle. L'analyse des données a montré que dans les cas où les stratégies de lecture et de production textuelle ont été fondées sur des conceptions de journal scolaire comme une ressource didactique (à être explorée après la publication) et de l'écrite comme transmission de la pensée ou comme un moyen de communication, il a été prédominant l'approche normative dans l'enseignement de la langue, tout en mettant l'accent sur des contenus relatifs à l'orthographe et à la grammaire. Cette accentuation de la dimension normative a converti la lecture et la production textuelle en une activité dont les motifs et les buts consistaient en leur propre réalisation en tant qu'activité didactique, les éloignant de leurs fonctions sociales. D'autre part, l'adoption d'une conception énonciative-interactionniste du langage et du journal scolaire comme activité discursive, a offert des conditions favorables pour la transposition de signification et de fonctionnalité caractéristiques des usages sociaux de la langue écrite pour le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et de la production textuelle à l'école. Dans ce cas, la production du journal, en tant qu'activité du langage socialement significatif, a constitué autant les motifs que les conditions nécessaires pour une compréhension des actions métalinguistiques et des processus discursifs sous-jacents à la lecture et à la production des genres journalistiques. L'analyse des motifs, des actions et des opérations qui ont configuré la production du journal, soit comme ressource didactique, soit comme activité discursive, a fait apparaître les conditions qui produisent à la fois l'artificialisation des processus d'enseignement et d'apprentissage comme la signification et la fonction de la langue écrite comme une pratique sociale. Cette connaissance contribue de manière significative à la compréhension des conditions qui doivent être observées pour la production et la mise en œuvre de méthodologies d'enseignement de la langue écrite et pour la formation de lecteurs capables de répondre aux défis fondamentaux de la scolarité brésilienne contemporaine.

Mots-clés: journal de scolaire; enseignement de la production textuelle; médiation pédagogique; recherche-intervention; théorie de l'activité.

ABSTRACT

This study investigated the strategies of pedagogical mediation and textual production developed in a school newspaper designed as a language activity to be capable of preserving the meaning and function that characterize the social uses of written language. It was developed in the form of an Intervention Research based on the Activity Theory of Leontiev, and on enunciative interactionist conceptions of language and mother tongue teaching. Data analysis laid bare that in cases where the reading strategies and text production were based on the conceptions of the school newspaper as a teaching resource (to be explored subsequent to publication) and writing as transmission of thought or as a means of communication, a normative approach in language teaching predominated, emphasizing content relative to spelling and grammar. This emphasis on the normative dimension has converted reading and textual production in activities whose motives and purposes were their own achievement while teaching activity, distinguishing them from their social functions. On the other hand, the adoption of a declarative interactionist conception of language and of school newspaper as a discursive activity, provided for favorable conditions to the transposition of meaning and functionality characteristics of the social uses of written language to the context of school teaching and learning of reading and textual production. Therefore, the production of the newspaper as meaningful social language activity established both the necessary conditions and reasons for the understanding of the underlying discursive processes and metalinguistic actions for the reading and production of journalistic genres. The analysis of the motives, actions, and operations that configured the production of the newspaper either as teaching resource, or as discursive activity, evidenced the conditions that produce both the artificiality of the teaching-learning processes and the significance and function of written language as a social practice. This knowledge significantly contributes to the understanding of the conditions that must be met for the production and implementation of written language teaching methodologies capable of responding to the key challenges of reader's formation in the contemporary Brazilian education.

Keywords: school newspaper; teaching of writing, pedagogical mediation, Intervention Research, Activity Theory.

SUMÁRIO

1 INSCRIÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	14
2 O OBJETO DO ESTUDO.....	19
2.1 Problemática e Justificativa.....	19
2.2 Objetivo Geral.....	31
2.3 Questões de Pesquisa.....	31
3 OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	33
3.1 A Pesquisa-Intervenção.....	36
3.1.1 Intervenção e Pesquisa-intervenção: esclarecendo sentidos, produzindo novos significados.....	36
3.1.2 A origem da Pesquisa-Intervenção.....	37
3.1.3 Exigências, pressupostos e dimensões da Pesquisa-Intervenção.....	40
3.1.3.1 A necessidade de objetivos e interesses compartilhados.....	40
3.1.3.2 A relação pesquisa/ensino e a participação dos sujeitos na produção de dados e na apropriação dos resultados da pesquisa-intervenção.....	41
3.1.3.3 A relação sujeito/objeto e a necessidade de explicitar as implicações.....	49
3.1.3.4 A dimensão multirreferencial da pesquisa-intervenção.....	52
3.1.3.5 A dimensão ética da pesquisa-intervenção.....	53
3.1.4 A opção pela pesquisa-intervenção.....	55
3.2 A Teoria da Atividade e suas contribuições para o estudo.....	55
3.2.1 Origens e relevância da Teoria da Atividade.....	55
3.2.2 A estrutura geral da atividade humana.....	57
3.2.3 A origem e a natureza dos objetivos e motivos da atividade.....	60
3.2.4 A atividade como unidade de análise.....	61
3.2.5 A Teoria da Atividade como referencial teórico-metodológico.....	63
3.3 Critérios, Instrumentos e Técnicas de Coleta e Análise de Dados.....	64
3.3.1 A construção de <i>corpus</i> como um princípio de coleta de dados.....	65
3.3.1.1 O <i>corpus</i> de entrevistas.....	67
3.3.1.2 O <i>corpus</i> de observações ordinária e participante.....	69
3.3.1.3 O <i>corpus</i> da intervenção pedagógica.....	71
3.3.1.4 O <i>corpus</i> de dados documentais.....	72
4 SUJEITOS E CENÁRIOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO.....	74
4.1 Sujeitos e Cenários que Deram Suporte à Pesquisa.....	74
4.1.1 A ONG Comunicação e Cultura.....	75
4.1.2 O projeto Primeiras Letras.....	76
4.1.3 A escola Adélia Brasil Feijó.....	78
4.1.4 O Centro de Mídias.....	83

4.1.5 O jornal De Cara com o Mundo.....	85
4.2 Estratégias Metodológicas de Preparação da Intervenção Pedagógica	86
4.2.1 O processo de escolha de uma a escola e de um jornal	86
4.2.2 A participação em reuniões de planeamento e em Coletivos de Estudo.....	89
4.2.3 Entrevistas com professores do Centro de Multimeios	89
4.2.4 O reconhecimento do trabalho de exploração do jornal na escola.....	91
4.2.5 Leitura e exploração de um jornal de circulação diária	92
4.3 A Escolha dos Professores que Participaram da Pesquisa	94
5 CONCEPÇÕES DE JORNAL ESCOLAR E DE LINGUAGEM: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA	96
5.1 Concepções de Linguagem e Ensino de Produção Textual	96
5.1.1 Linguagem com expressão do pensamento	98
5.1.2 Linguagem com instrumento de comunicação	100
5.1.3 Linguagem como forma de interação	101
5.2 Concepções de Jornal Escolar e Práticas de Ensino da Língua Escrita	104
5.2.1 O invento de Freinet: o jornal escolar como atividade pedagógica.....	104
4.2.2 Concepções de jornal escolar no projeto Primeiras Letras: aspectos operacionais e pedagógicos	107
5.2.2.1 Aspectos operacionais dos jornais Primeira Letras	108
5.2.2.2 Aspectos pedagógicos dos jornais Primeiras Letras	112
5.2.3 O Jornal <i>De Cara com o Mundo</i> Antes da Intervenção	126
Ação 1: Solicitar matérias e informar datas de entrega	127
Ação 2: Produzir ou recolher matérias para o jornal	128
Ação 3: Recolher e seleccionar as matérias para publicação.....	130
Ação 4: Montar o jornal.....	131
Ação 5: Encaminhar, receber e distribuir o jornal	132
Ação 6: Explorar o jornal na sala de aula	132
4.2.4 A Estrutura da Atividade de Produção do Jornal antes da Intervenção	142
6 INTERLÚDIO: A NEGOCIAÇÃO DO FORMATO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA... 144	
6.1 A Negociação do Formato da Intervenção	145
6.2 Moral da História	151
7 “DE CARA COM O MUNDO”: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	152
7.1 A Definição de um Perfil Editorial para o Jornal: a reunião de pauta	161
7.2 A Atividade de Produção do Jornal <i>De Cara com o Mundo</i> Durante a Intervenção	162
Ação 1: Apresentar e explicar o sistema de editorias aos alunos	162
Ação 2: Planejar a produção de matérias para o jornal.....	167
Ação 3: Produzir as matérias	174

Ação 4: Corrigir e reescrever as matérias.....	176
Ação 5: Selecionar matérias para publicação.....	182
Ação 6: Editorar as matérias e montar o jornal	184
Ação 7: Encaminhar, receber e distribuir o jornal	185
Ação 8: Avaliar o jornal produzido	185
7.3 A Organização da Atividade de Produção do Jornal Durante a Intervenção	193
8 MEDIAÇÕES DA LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO JORNAL DE CARA COM O MUNDO	195
8.1 Enfoques Analíticos sobre Mediação	195
8.2 Mediações da Leitura e da Escrita no Jornal <i>De Cara com o Mundo</i>	202
8.2.1 Mediações da leitura	204
8.2.2 Mediações da escrita	210
8.2.2.1 A condição o que dizer	210
8.2.2.2 As condições a quem dizer e por que dizer	213
8.2.2.3 A condição como dizer	214
8.2.2.4 A condição constituir-se autor do que diz	216
8.3 A Produção Textual Publicada no Jornal Escolar	217
8.4 Considerações Finais.....	220
9 CONCLUSÕES.....	222
REFERÊNCIAS	225
APÊNDICE A - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DO TURNO DA MANHÃ POR SÉRIE/CICLO, TURMAS, SALAS.....	233
APÊNDICE B - EXEMPLOS DE AULA DE EXPLORAÇÃO DO JORNAL DE CARA COM O MUNDO	234
APÊNDICE C – QUADRO SINÓPTICO DAS EDIÇÕES 31 A 34 DO JORNAL DE CARA COM O MUNDO.....	248
ANEXO I - EXEMPLARES DO JORNAL DE CARA COM O MUNDO PRODUZIDO ANTES DA INTERVENÇÃO.....	253
ANEXO II - EXEMPLARES DO JORNAL DE CARA COM O MUNDO PRODUZIDOS DURANTE A INTERVENÇÃO	262

INSCRIÇÕES INTRODUTÓRIAS

*Será possível uma escrita que escreva todos os nomes? Escrita total que recupere a vida toda vivida?*¹

Para mim, e também para Clarice Lispector (1994), em *A paixão segundo gh*, assim como para Foucault (1996), em *A ordem do discurso*, é muito difícil começar. Clarice inicia seu romance com reticências e Foucault começa sua aula inaugural no *Collège de France* com um preâmbulo sobre a dificuldade de entrar no discurso, de encontrar palavras que nos digam. Também acho difícil encontrar a singularidade de meu lugar na corrente dos discursos, na malha das disciplinas, nos interstícios dos mecanismos de controle que definem minha posição de sujeito – aprendiz, educador, pesquisador, pai, marido, filho... muitos.

O primeiro desafio é o de definir, do ponto de vista da escritura (BARTHES, 1978, 2000), uma perspectiva descritiva e analítica que retrate a diversidade dos processos, lugares e papéis desempenhados por mim, enquanto professor-pesquisador, e pelos demais sujeitos deste estudo. Neste sentido, desejo que tanto o conteúdo quanto a escrita deste trabalho expressem o *sapere*² da aprendizagem da língua escrita e testemunhem as razões porque escolhi ser educador...

1 AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004, p. 14.

2 Segundo o Dicionário Aurélio Século XXI (edição eletrônica), “ter gosto”. Palavra latina que deu origem ao vocábulo saber

A preocupação com a forma não é apenas uma questão de estilo ou gosto pessoal, assim como não é recente³, nem inútil. Trata-se, antes de tudo, da necessidade de explicitar o ponto de vista que escolhi para reconstruir, através deste relatório-tese, a intervenção pedagógica que é objeto deste trabalho. A relevância dessa questão é reconhecida também por Denise Najmonovich, em *O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano*, ao argumentar que:

O discurso da modernidade e da ciência clássica, em particular, prescinde da necessidade de deixar claro quem é que fala, de que lugar o faz, com que propósito e de que perspectiva. A maior parte das publicações científicas recorre a um estilo asséptico e impessoal onde proliferam os ‘sabe-se’ ou afirmações genéricas do tipo... ‘a neurologia hoje afirma’ ou ‘a ciência atual confirma’. (...) no discurso da modernidade, o discurso do enunciado é ocupado por um sujeito abstrato e universal e, então, se escamoteia a responsabilidade de quem fala por expressão própria. (NAJMONOVICH, 2001, p. 7).

Segundo esta autora, tal forma de discurso, observada não só nas ciências, mas também na conversação, deve ser compreendida como um modo de falar e como “um jeito de pensar, de conhecer, de sentir e de perceber o mundo.” A especificação do lugar de onde se fala representa uma opção metodológica que tem implicações éticas (“porque indica a decisão do falante de fazer-ser responsável *por seu discurso*”), estéticas (uma vez que “reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que esta cria”) e políticas (visto que “pretende um lugar” no conjunto das relações de saber/poder contemporâneas). (Cf. NAJMONOVICH, 2001, p. 7 e 8).

No presente estudo, como o pesquisador e demais sujeitos exerceram diversos papéis e funções; como as ações de todos os participantes encontravam-se mutuamente implicadas e sob o foco de múltiplos pontos de vista, era necessário

3 A necessidade de se fazer compreender fez com que Galileu e Descartes publicassem em italiano e francês, respectivamente, numa época em que os filósofos publicavam em latim (ver NAJMONOVICH, 2001, p. 80). As implicações das formas de falar e de escrever é um dos temas centrais do livro *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais* (MOREIRA et.al., 2001). Alguns dos autores desta obra argumentam que este tema deve ser objeto de atenção daqueles intelectuais comprometidos com a transformação social e que fazem da escrita seu principal instrumento de ação. Veja, em especial, o excelente capítulo *Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do investigador* (GARCIA, 2001).

definir uma perspectiva a partir da qual a pesquisa-intervenção⁴ seria (re)construída sob a forma de um relatório-tese. Ou seja, era necessário responder a seguinte pergunta: como retratar minha atuação como professor-pesquisador e a dos demais atores que exerceram um papel ativo na condução da investigação? Que cuidados devem ser tomados, do ponto de vista da escritura, para explicitar – ao menos nas situações que serão objeto da análise do pesquisador, as diversas vozes proferidas pelos participantes da pesquisa?

Sendo a escrita, enquanto processo de compreensão, expressão e (re)construção da realidade, a atividade que mais exige do autor a definição de um lugar e de um posicionamento; tendo em vista as exigências da pesquisa-intervenção como abordagem teórico-metodológica que fundamenta a realização deste estudo; considerando ainda a necessidade de ser fiel ao papel predominante que assumi ao longo da investigação, procuro desenvolver a escritura deste trabalho sob a perspectiva de um professor-pesquisador interessado em compreender os limites e possibilidades de uma ação pedagógica teoricamente orientada e comprometida com a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem da língua escrita no Ensino fundamental. Este ponto de vista não coincide com a perspectiva de um professor no cotidiano da sala de aula, cuja função não lhe impõe a necessidade de refletir teórica e sistematicamente sobre seu próprio fazer, como é exigido de quem faz pesquisa⁵. Também não identifica o ponto de vista do pesquisador cuja investigação procura compreender a realidade através de sua descrição e análise, sem que para isso precise intervir no problema investigado.

A escolha da perspectiva do professor-pesquisador como lugar de enunciação é, portanto, coerente com uma decisão anterior, tomada ao longo do processo de definição da metodologia da pesquisa, ao concebê-la, e não *a posteriori*, como

4 Ao longo do texto, empregarei o binômio Pesquisa-Intervenção (com iniciais maiúsculas) quando o termo fizer referência à abordagem metodológica e pesquisa-intervenção (com minúsculas) quando me referir a este estudo, em particular.

5 Com isso não estou supondo que o trabalho docente não suscite questões teóricas, que os professores não se questionem sobre sua prática ou que não se engajem na busca de soluções para seus problemas. Estou enfatizando que, além das atividades docentes que cabem ao professor que não realiza pesquisa, o professor-pesquisador tem a obrigação não só de compreender, mas também de explicar sua prática de forma mais sistemática, analítica e crítica, tendo em vista uma questão-problema previamente definida, para a qual orienta seus esforços como pesquisador.

relator do processo. Tendo atuado tanto como professor quanto como pesquisador, não poderia descrever e analisar essa experiência como se não tivesse assumido tal posição, como se tivesse mantido uma relação distanciada dos sujeitos e do objeto de investigação. Nesta perspectiva, sujeito e objeto encontram-se mutuamente implicados, sobretudo porque me converto em sujeito do estudo, na medida em que meu próprio trabalho é tomado como objeto de análise, como veremos adiante.

Por outro lado, esta escolha tem sua origem na compreensão da necessidade de desenvolvermos metodologias de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas quais a linguagem escrita possa ser compreendida como instância de constituição do sujeito e do mundo, mediante a apropriação de atividades de linguagem de caráter cultural, social, político, lúdico etc., conforme enfatizam as concepções enunciativo-interacionistas de linguagem e de ensino de língua materna.

Desta perspectiva, o ensino-aprendizagem da linguagem oral e escrita devem ser mediados por atividades que concebem estes processos como uma instância privilegiada de compreensão do mundo e constituição do sujeito. Este entendimento se contrapõe à concepção tradicional de linguagem, cuja função precípua seria a transmissão e o registro do pensamento (as relações entre concepções de linguagem e atividades de produção textual serão discutidos a partir da página 96). O longo predomínio desta concepção como principal fundamento do trabalho realizado na maioria de nossas escolas de ensino fundamental e médio seria, segundo alguns autores, (ANTUNES, 2003; BONINI, 2002; CARDOSO, 1999; GERALDI, 1991; 2002a; GÓES, 1997; MATENCIO, 1994), um dos principais fatores responsáveis pelo empobrecimento do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar.

Assim, a escritura deste trabalho não se esgota no relato e na análise da intervenção pedagógica da qual é fruto. Deseja (re)inscrever e (re)significar, nas entrelinhas do texto e de minha história pessoal e profissional, as inscrições dos conhecimentos vividos e partilhados no exercício da leitura da palavra e do mundo – na condição de educando e de educador. São estas inscrições que marcam minha singularidade, pessoal e profissional, na ordem dos discursos preestabelecidos. Por isso, não quero e não posso apagá-las em minha escrita.

Aprendi com Bakhtin (1995; 2000), que todo texto, toda escrita pressupõe sempre um destinatário, real ou imaginário – que nos questiona, encoraja, critica; interlocutores com os quais dialogamos e, assim, põem em movimento a escritura.

Este texto está povoado pelas vozes de meus interlocutores, pessoas reais e imaginárias que me acompanharam durante a escrita. Elas falam de diferentes lugares e ocupam diferentes funções na vida e neste texto. Certamente, meu primeiro destinatário sou eu próprio. Sou, assim, o mais crítico, o mais impiedoso e apaixonado interlocutor. Algumas vezes é a própria banca examinadora quem dialoga comigo. Outras vezes são meus amigos, com quem dividi as dificuldades e alegrias da pesquisa, da escrita, da vida... Outras, meu destinatário é um estudante de Pedagogia ou professor do Ensino Fundamental movido pelo desejo de fazer do ensino e da aprendizagem da língua escrita um encontro de afirmação do conhecimento e da vida.

Os autores que li, assim como os professores e os alunos da escola onde fiz a pesquisa também vieram me visitar, a qualquer dia e hora, inclusive no sono e no sonho! Gostaria de ter sabido fazê-los encenar, através da linguagem, como sugere Barthes, as questões que me fizeram e continuam a fazer. Mas esta arte exige outra escrita, outras vivências...

Convido a você, caro leitor, a fazer suas leituras, construir suas próprias cenas e histórias – onde você também será ator e interlocutor.

O OBJETO DO ESTUDO

Neste capítulo apresento a problemática, a justificativa, o objetivo geral e as questões de pesquisa. Dessa forma, indico o caminho metodológico da construção teórica do objeto da investigação. Os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa serão expostos no capítulo seguinte.

2.1 Problemática e Justificativa

Em estudos anteriores (SALUSTIANO, 1999; 2000; 2001) procurei compreender o problema da artificialização da língua escrita ao ser tomada como objeto de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Argumentei que tal artificialidade tem suas origens na descontinuidade entre os usos e funções atribuídos à língua escrita nas atividades sociais letradas⁶ e na escola.

Na pesquisa de mestrado (SALUSTIANO, 2000), problematizei essa artificialização contrapondo a diversidade e funcionalidade da leitura e da escrita no contexto social não escolar ao empobrecimento das funções que lhe são atribuídas na escola, especialmente quando os processos de ensino-aprendizagem de leitura e

6 Atividades sociais letradas são aquelas constituídas ou orientadas por eventos de “lectoescrita”, aqui definidos como um “conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita e que são moldadas por processos sociais mais amplos, bem como são responsáveis por reforçar ou desafiar valores, tradições, padrões de poder encontrados nos diferentes ambientes sociais”. (STREET *apud* HARRIS e HODGES, 1999, p. 154).

produção textual se fundamentam numa concepção de linguagem como expressão do pensamento (CARDOSO, 1999; GERALDI, 2002a; MATÊNCIO, 1994). Procurei articular uma solução (teórica) para este problema mediante uma revisão de estudos relativos aos usos e funções sociais da língua escrita, à Teoria da Atividade e à utilização do jornal escolar como instrumento de ensino-aprendizagem.

Com base em Freinet (1974; 1977), Leontiev (1978; 1988; s/d), Anderson e Teale (1987) e Azevedo (1992; 1996), argumentei que a produção de jornais escolares pode se constituir uma atividade⁷ cuja realização produz formas contextualizadas, significativas e funcionais de apropriação de variados usos e funções sociais da língua escrita (SALUSTIANO, 1999a; 2000; 2001). Essa atividade se caracteriza por conduzir à leitura e/ou produção de uma diversidade de gêneros textuais/discursivos, presentes em inúmeras atividades sociais e, dessa forma, possibilitar a apropriação de seus variados usos e funções (uma apresentação detalhada da Teoria da Atividade encontra-se na página 55ss). Com base nestes pressupostos, considere o jornal escolar como um bom exemplo de “adequada escolarização”⁸ de tais usos e funções, conforme a expressão e o exemplo de Soares (1999).

De forma semelhante, a produção de um jornal escolar pode promover uma adequada escolarização de conhecimento sobre a língua escrita, na medida em que cria condições de produção e apropriação semelhantes àquelas encontradas nas atividades sociais letradas. Acredito que isto é possível porque, como veremos adiante, a produção do jornal requer não apenas o uso da linguagem, mas também uma análise metalingüística dos processos de leitura e produção textual implicados em sua realização.

7 Leontiev (1978) descreveu a Teoria da Atividade em um modelo organizado em três níveis de funcionamento: o da *atividade*, propriamente dita, o das *ações* e o das *operações*. A atividade é definida com base em seus *motivos* e *objetivos*, as ações são orientadas por suas *metas* e as operações são determinadas pelas *condições* em que se realizam.

8 Ao discutir a escolarização da literatura infantil, Magda Soares argumenta que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes”. Por isso é necessário distinguir entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada. “Adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele aversão ou resistência ao livro e ao ler” (SOARES, 1999, p. 47).

Em outros trabalhos (SALUSTIANO, 2000; 2001), mostrei como a produção de um jornal escolar concebido como instrumento de comunicação põe em evidência a necessidade de ações essenciais numa metodologia de produção textual de inspiração interacionista, tais como o planejamento, a correção e a revisão dos textos, que são freqüentemente negligenciadas nas atividades de redação predominantes nas escolas de ensino fundamental até os dias atuais (ANTUNES, 2003; BONINI, 2002, GERALDI, 1991; 2002b; 2002c; MATENCIO, 1994). Se nas tradicionais redações escolares estes processos têm sua importância minimizada pela falta de um interlocutor efetivo e de reais objetivos de comunicação, no jornal escolar passaram a ser compreendidos como estratégias essenciais à sua produção e publicação. Neste caso, tais ações tornaram-se motivadas pela necessidade de produzir e publicar o jornal e pelos inúmeros móveis da atividade. Segundo Charlot (2000, p. 55) "a atividade é um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visa a uma meta". "A atividade possui, então, uma dinâmica interna. (...) [que] supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma."

Neste caso, a produção do jornal escolar consiste em uma atividade cuja realização depende do engajamento dos alunos e dos professores em ações de ensino-aprendizagem de gêneros jornalísticos. Assim sendo, as operações metalingüísticas subjacentes aos processos de produção do jornal passam a ser mobilizadas não apenas por objetivos pedagógicos, centrados na atividade do professor e nas exigências do currículo, mas também por motivos tais como a possibilidade e o desejo dos autores expressarem suas opiniões, o orgulho de ver o texto publicado no jornal, o reconhecimento desse fato por professores e familiares etc. Tais móveis são o principal fator de engajamento dos alunos nesta atividade.

Entretanto, como os jornais estudados na pesquisa anterior não eram produzidos em sala de aula, por professores e alunos, conjuntamente, mas como uma atividade extra-classe⁹ desenvolvida por um grupo de alunos-editores, várias

⁹ Na pesquisa de mestrado, estudei os processos de produção de dois jornais escolares publicados por alunos de duas escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio da cidade de Maracanaú-CE. Segundo a Comunicação e Cultura, organização não-governamental que prestava assessoria técnica e financeira para a produção destes jornais, esta atividade consiste em "uma

questões importantes ficaram em aberto, como veremos adiante. Antes de apresentá-las, preciso destacar dois aspectos dessa metodologia que fizeram emergir as questões centrais desse estudo. Trata-se de discutir em que medida essa forma particular de produção confere ao jornal escolar as características de uma atividade de linguagem efetiva ou o converte em uma atividade didatizada, como boa parte das práticas de leitura e produção textual observada na maioria de nossas escolas.

O fato de os jornais até então investigados terem sido produzidos como uma atividade extra-classe possibilitou um maior grau de distanciamento das condições e práticas de produção impostas pela forma de organização do trabalho escolar e pelos programas oficiais de ensino. Assim, livres das limitações impostas por um currículo a cumprir, tendo em vista o desafio de fazer do jornal um instrumento de expressão pessoal e de comunicação com os colegas e com a comunidade, os alunos-editores concentravam-se na busca do que dizer e de como dizer de modo que se fizessem entender.

Em face de uma atividade real de comunicação, fazia-se necessário discutir, por exemplo, os gêneros e estratégias de escrita que pareciam mais produtivos em função de determinados objetivos; os cuidados que deviam ser observados em relação ao conteúdo e à forma – tendo em vista um destinatário específico – os compromissos e as responsabilidades resultantes da defesa de determinadas idéias ou pontos de vista; a necessidade e os procedimentos de consulta e referência às fontes de informação etc.

Dessa forma, neste contexto, as condições de produção, circulação e apropriação de conhecimentos sobre a linguagem escrita eram significativamente diferentes daquelas presentes na maioria das salas de aula que praticam uma metodologia tradicional de ensino de língua materna, onde o estudo da linguagem consiste na análise de conceitos gramaticais, na prática de exercícios de fixação, na imitação do texto literário como exemplo de boa escrita, na técnica de desenvolvimento de temas etc. (ANTUNES, 2003; BONINI, 2002, GERALDI, 1991;

proposta educativa, realizada através de atividades extra-classe aberta a todos os alunos interessados [e que] tem como metodologia o protagonismo dos jovens e o aprender-fazendo (*'action learning'*)" (RAVILOLO, s/d, p. 1, grifos no original).

2002b; 2002c; MATENCIO, 1994). Ao contrário da prática de estudo de conceitos e exercícios gramaticais apresentados conforme a seqüência e a gradação preestabelecida pelo currículo, e cujo sentido e função social são geralmente pouco claros para o aluno, na produção do jornal os alunos-editores tinham claros os motivos e/ou objetivos para produzirem um texto, assim como o público alvo em função do qual podiam orientar sua produção.

Estes são alguns dos aspectos positivos decorrentes do fato de os jornais pesquisados terem sido produzidos como uma atividade extra-classe e, dessa forma, terem sofrido menos os efeitos da didatização que caracteriza a escolarização dos conhecimentos oriundos das práticas sociais. Mas essa metodologia apresenta também algumas limitações, que passo a considerar a seguir.

Do ponto de vista pedagógico, no que diz respeito à produção textual, era evidente a existência de muitas lacunas e problemas, principalmente de coesão e coerência, os quais poderiam ter sido minimizados por intermédio de uma mediação orientada especificamente para este fim. Acredito que tal mediação possibilitaria, também, ampliar a quantidade e a qualidade dos gêneros publicados no jornal e, dessa forma, aumentar suas possibilidades de expressão dos conteúdos e temas abordados.

Se, por um lado, a produção do jornal escolar como atividade extra-classe preservou-lhe as características de uma atividade socialmente significativa e minimizou a ênfase nos processos de didatização, por outro, inviabilizou o estudo de aspectos de grande relevância numa metodologia de ensino-aprendizagem de produção textual. Estou me referindo especialmente àqueles processos cuja compreensão e domínio dependem da apropriação de conhecimentos específicos das áreas da linguagem, da psicologia e da metodologia, dentre outras. O emprego eficiente de tais conhecimentos como instrumento de mediação dos processos de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita compete ao professor¹⁰, cuja formação profissional supostamente o habilita para o exercício de tais funções.

¹⁰ Não estou negando aqui a possibilidade de outros sujeitos (inclusive os alunos) dominarem estratégias de ensino e conhecimentos relativos à linguagem e aos processos de leitura e escrita, de serem capazes de compartilhá-los entre si e de utilizá-los como meio de comunicação e

Do ponto de vista teórico-metodológico, o desenvolvimento do jornal como atividade extra-classe inviabilizou a investigação do papel da mediação de um docente que detém conhecimentos específicos sobre a língua escrita e sobre os processos de ensino-aprendizagem de produção textual. Impossibilitou também o estudo das estratégias de leitura e produção dos vários gêneros presentes nos jornais escolares, dentre outros temas de grande relevância pedagógica e científica.

Vemos, desta forma, que os resultados do estudo anterior se apresentam não apenas sob a forma de respostas, mas também de novas perguntas que nos incitam a continuar aprofundando nossos conhecimentos sobre a problemática do ensino-aprendizagem da língua escrita no contexto escolar. Dentre as que me parecem mais relevantes, destaco as seguintes:

- a) quais estratégias de leitura e produção textual são empregadas por professores e alunos quando o jornal escolar faz parte das atividades de classe?
- b) quais formas de mediação pedagógica podem ser desenvolvidas por professores e alunos tendo em vista os objetivos desta atividade e as ações e operações características de sua produção?
- c) como diferentes concepções de jornal escolar e de ensino de língua materna se relacionam com os objetivos e procedimentos de produção desta atividade?

A investigação dessas questões depende da resolução de uma aparente contradição: por um lado, argumentei que a “desescolarização” do jornal escolar possibilitou dar ênfase a suas funções comunicativa, pragmática e social, ao tempo em que o distanciou de uma abordagem excessivamente gramatical, que eclipsava a compreensão de seus processos enunciativos. Por outro, afirmo que esta metodologia inviabilizou o aprofundamento de questões pedagógicas e lingüísticas, relativas aos processos de mediação do ensino-aprendizagem da língua escrita.

expressão. Pelo contrário, parto do princípio de que isto é possível e desejável. Entretanto, somente um profissional detentor de conhecimentos específicos sobre linguagem e processos de ensino-aprendizagem pode multiplicar o alcance e as possibilidades dessa prática, por intermédio de um trabalho teórico e sistematicamente orientado, a exemplo das situações de ensino-aprendizagem baseadas na criação de zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991).

É exatamente neste contexto que se coloca a questão-problema deste estudo: como preservar no jornal escolar a significação e a funcionalidade que caracterizam o emprego social da língua escrita. Ou seja: como fazer da produção de um jornal escolar uma atividade modelo para o ensino-aprendizagem dos processos de leitura e produção textual?

Acredito que a investigação desta questão-problema é pertinente e relevante tanto do ponto de vista teórico quanto pedagógico, uma vez que ajudará a compreender melhor as possibilidades e as condições necessárias ao desenvolvimento de metodologias de mediação pedagógica e produção textual baseadas em atividades de linguagem reais, características e constitutivas das práticas socioculturais de produção e apropriação de conhecimentos sobre a linguagem.

Minha hipótese central é que a questão-problema apresentada acima pode ser equacionada mediante o desenvolvimento de metodologias e/ou atividades de ensino-aprendizagem cuja configuração preencha as seguintes exigências:

- a) seja uma atividade de linguagem real, que confira sentido ao trabalho de leitura e escrita;
- b) esteja fundamentada em uma concepção de linguagem capaz de esclarecer os processos enunciativo-interacionista de produção e funcionamento da linguagem como atividade social;
- c) esteja fundamentada em uma concepção sócio-histórica de ensino-aprendizagem;
- d) seja operacionalizada através de uma metodologia de trabalho sensível à necessidade de integrar a participação dos diferentes sujeitos envolvidos e de administrar os possíveis conflitos.

Embora outros autores tenham formulado sugestões semelhantes ou discutidos aspectos teóricos igualmente relevantes para a compreensão desta problemática, não farei uma revisão da ampla literatura disponível, visto que o propósito desta seção consiste tão somente em delinear a problemática e delimitar a forma como será abordada em minha pesquisa. Para fins dessa delimitação, atenho-me à apresentação de exemplos de como alguns desses autores têm discutido as

relações entre diferentes concepções de linguagem e de ensino de língua materna e suas implicações para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem de produção textual nas escolas de ensino fundamental.

Tratando especificamente das metodologias de ensino de produção textual, Bonini (2002) argumenta que muitos dos problemas encontrados nas redações escolares têm sua origem na concepção de linguagem que orienta as atividades. Segundo este autor, apesar dos avanços da Psicolinguística, da Linguística Textual e da Análise do Discurso, que trouxeram importantes contribuições para a compreensão do ensino de línguas, a concepção de linguagem como transmissão do pensamento era o principal fundamento das metodologias e atividades de ensino no contexto escolar até os anos 60 do século passado. Somente a partir das décadas de 70 do século XX, com o surgimento da Linguística Textual e, nos anos 80, com o desenvolvimento de uma concepção interacionista de linguagem, passou-se a estudar as reais condições de produção de linguagem e suas contribuições para o ensino de produção textual na escola.

Além disto, diversos autores observam que as práticas de ensino de leitura e produção textual nos ensinos Fundamental e Médio não refletem os avanços da pesquisa científica no campo dos estudos da linguagem nem sua disseminação no âmbito acadêmico (BONINI, 2002; MATENCIO, 1994; GERALDI 2002a; 2002b; 2002c). Estes autores também chamam atenção para o fato de que algumas propostas resultantes de progressos nos estudos da linguagem e da Psicologia são, freqüentemente, assimiladas nos termos das abordagens mais tradicionais, cujos fundamentos são questionados nos estudos atuais – o que reafirma a importância de pesquisas que envolvam, a um só tempo, a investigação e a prática de ensino de produção textual com base numa concepção interacionista de linguagem, como a que proponho aqui. Para muitos educadores que, como eu, iniciaram sua escolarização sob a influência da abordagem tradicional predominante nos anos 60 e 70 do século passado, fizeram uma formação profissional nas décadas de 80 e 90 do mesmo século e continuam aprofundando sua formação até os dias atuais, este movimento pode ser facilmente observado em nossa própria história de formação e atuação profissional.

Ainda segundo Bonini (2002), os problemas de redação apresentados pelos alunos dos ensinos fundamental e médio não decorrem da ineficiência das

metodologias desenvolvidas pelos professores nem da falta de informações técnicas por parte dos alunos¹¹, mas, sobretudo, da “carência de uma concepção de linguagem que confira sentido à produção do aluno”. Dessa forma,

o fracasso no ensino de produção textual não decorreria especificamente da inconsistência do conhecimento técnico por parte do aluno, mas da inexistência, no trabalho escolar, de parâmetros que possibilitem à produção textual desse aluno tornar-se (sic) um meio significativo. Entre esses parâmetros, seria central a existência de um interlocutor ativo. Inexistiria, então, na produção textual escolar, um interlocutor que o aluno pudesse vislumbrar e a quem dirigir sua voz. (BONINI, 2002, p. 25).

Em resposta a este problema, diversos estudos fundamentados em abordagens interacionistas e discursivas de linguagem têm chamado a atenção para a necessidade de pensar as metodologias de ensino-aprendizagem de leitura e produção textual baseadas na diversidade dos gêneros textuais existentes na sociedade, o que possibilita estudar a linguagem tomando como referência o seu funcionamento em contextos específicos. Desta perspectiva, não basta ler e reproduzir na sala de aula uma variedade de exemplares de textos em circulação social ou daqueles com os quais os alunos interagem em seu cotidiano, como vemos em muitas escolas ultimamente. Como observa Antunes,

é preciso chegar ao nível das práticas sociais e ao nível das práticas discursivas, onde, de fato, se definem as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde estas dimensões – complexas e alargadas – é que se pode perceber como são os textos concretos, os textos historicamente reais, que circulam nas relações interpessoais. (ANTUNES, 2002, p. 68, grifos da autora).

A compreensão das reais condições de produção e apropriação dos processos de escrita, em particular, requer a efetiva participação dos alunos em práticas sociais cuja realização depende de variadas formas de interação mediadas

¹¹ Embora reconheça que as concepções de linguagem e de ensino em que o professor fundamenta seu trabalho tenham um papel decisivo na produção de atividades socialmente significativas, cujo sentido confira orientação ao trabalho do aluno, tais fatores não são os únicos responsáveis pelos problemas de ensino-aprendizagem. Ao lado destes, é necessário considerar o papel de fatores de ordem estrutural, assim como da ausência de conhecimentos específicos por parte de professores e alunos.

por práticas discursivas. Vejamos alguns exemplos de como esta questão tem sido tratada na literatura específica.

Bonini (2002, p. 40) ressalta a necessidade de “construir possibilidades de uma comunicação autêntica por parte do aluno, [para] que sua produção textual constitua uma ação de linguagem efetiva”. Segundo este autor, uma metodologia de produção textual que permite levar em consideração as exigências mencionadas acima pode ser desenvolvida com base na organização de “projetos didáticos”, em que os alunos, juntamente com os professores, desenvolvem atividades “com a intenção de pôr em circulação social um determinado gênero”. Vejamos algumas das sugestões de projetos e atividades que, segundo Bonini (2002), atendem a essas exigências:

- a) a criação de projetos didáticos para a produção de um jornal mural e a exploração de possibilidades oferecidas pelo uso da internet (listas de discussão, jornal, e-mail, etc.);
- b) a produção de gêneros variados (folders, panfletos, cartazes, notícias) "que circularão em torno de um evento promovido pelos alunos (mostra de filmes, lançamento de livro, recital de poesia, peça teatral etc.)";
- c) a inserção de exercícios criados para “desenvolver uma determinada habilidade ou (...) aspecto da linguagem”, como “os exercícios de retextualização da fala para a escrita propostos por Marcuschi (2001)” em um projeto didático ou relacionado a um deles. (cf. BONINI, 2002, p. 40).

Geraldi (2002b; 2002c) aborda diversos tópicos relevantes para as metodologias de ensino de língua, tais como o problema da artificialidade das práticas de leitura e produção textual na escola, as relações entre concepções de linguagem e práticas de ensino de leitura e escrita, etc. Segundo ele,

antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2002b, p. 65).

Para combater esse tipo de prática, ainda comum nos dias de hoje, Geraldi indica uma série de sugestões de atividades que devem ser apresentadas ao aluno logo no início do ano, para que ele saiba, desde então, que destino será dado a sua produção e em que contexto será realizada. Ressalta, entretanto, que suas “sugestões de atividades práticas (...) devem ser entendidas no interior da concepção de linguagem como forma de interação”. Não devem, portanto, ser tomadas como um “roteiro”, uma vez que foram pensadas como “subsídios para o professor, (...) ao mesmo tempo [em que] procuram demonstrar, na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem”. (GERALDI, 2002b, p. 59).

Objetivando pôr em circulação os textos produzidos pelos alunos de quinta à oitava séries, durante um ano letivo, Geraldi sugere:

- ◆ **para os textos produzidos na quinta série:** a publicação, mimeografada, de uma antologia das histórias produzidas, onde constará tanto o nome do aluno que contou a história como o nome do autor do texto. No final do ano, portanto, os alunos terão produzido um livrinho, e este será o objetivo final da prática de produção de textos nesta série;
- ◆ **para os textos produzidos na sexta série:** organização, como na série anterior, de uma antologia de textos no final do ano ou organização de um jornal mural da turma, onde serão afixados os textos produzidos para que todos os colegas possam lê-los;
- ◆ **para os textos produzidos na sétima série:** organização de jornal mimeografado, da escola ou da série, com circulação mensal, onde os melhores textos serão publicados. Os jornais poderão ser vendidos no interior da própria escola ou fora dela, para assim se tornarem financeiramente viáveis;
- ◆ **para os textos produzidos na oitava série:** organização de antologia no final do ano e/ou remessa dos melhores textos para publicação no jornal da localidade (quando houver e desde que o professor consiga espaço para uma coluna de sua responsabilidade). (GERALDI, 2002b, p. 65, grifos do autor);

Como podemos observar, o desenvolvimento de projetos e atividades que ponham em prática uma concepção enunciativo-interacionista de linguagem e de ensino de língua materna tem sido apontado como uma solução para muitos problemas relativos ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita no contexto escolar. Por outro lado, segundo os autores acima referidos, muitos destes problemas têm

origem no predomínio de práticas pedagógicas inspiradas na concepção de linguagem como expressão do pensamento.

A reflexão sobre o significado e as implicações desses argumentos nos remete aos seguintes questionamentos: se a concepção de linguagem como transmissão do pensamento não oferece os fundamentos teóricos adequados à compreensão da língua e de seus processos de ensino-aprendizagem, podemos concluir que durante o período em que ela foi a teoria dominante não houve um ensino eficiente? Em que medida as teorias que explicam as reais condições de funcionamento da linguagem garantem aos professores que as dominam mais eficiência na resolução dos problemas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? Será que somente os professores que têm conhecimento da concepção de linguagem como interação desenvolvem práticas de ensino interacionistas?

A resposta para estas questões depende de uma investigação desenvolvida especificamente com esse objetivo. Entretanto, em termos teóricos, podemos supor que alguns profissionais (leigos ou com uma formação específica) orientam sua prática profissional mais pelas exigências empíricas do que pela fundamentação teórica. Em nosso caso específico, significa que um professor de língua materna poderia desenvolver uma metodologia orientada pelo reconhecimento das necessidades empíricas do uso e do ensino da língua mais do que pelos fundamentos teóricos de uma ou outra concepção de linguagem e de ensino. Dessa forma, é possível que um professor cuja formação tenha sido baseada na concepção de linguagem como expressão de pensamento venha a desenvolver uma prática interacionista. Será que o oposto também é possível? Ou seja, será razoável supor que um professor que tenha efetivamente compreendido os fundamentos de uma concepção enunciativo-interacionista de linguagem possa negar esses fundamentos em favor de uma prática ensino tradicional?

A experiência nos ensina que o desenvolvimento de projetos pedagógicos atentos às exigências acima referidas, nos quais conteúdos lingüísticos específicos estão articulados com práticas sociais e discursivas, têm suas possibilidades de transformação minimizadas pela forma como o trabalho e o currículo escolar têm sido tradicionalmente organizados. Por isto, a melhoria da qualidade do ensino que tanto almejamos, no caso da língua escrita, implica não só o domínio das contribuições oriundas da pesquisa científica e do debate acadêmico, mas também o

desenvolvimento de metodologias e atividades em que tenham lugar as contribuições das práticas socioculturais nas quais a leitura e a escrita são instrumentos de interação pessoal, participação política, inserção social etc. Este é um dos maiores desafios a ser enfrentado por todos os que buscamos a melhoria das condições e práticas de ensino-aprendizagem nas diversas disciplinas e níveis de ensino.

Em síntese, embora a eficácia das práticas de ensino não possa ser deduzida exclusivamente das concepções teóricas que as orientam, considero imprescindível que os professores tenham uma formação teórica sobre concepções de conhecimento, linguagem e ensino de língua para que possam decidir conscientemente sobre os efeitos de sua prática pedagógica.

Feita a exposição do problema e do contexto teórico e empírico em que está inserido, apresento agora o objetivo geral e as questões de pesquisa que orientaram o desenvolvimento do estudo.

2.2 Objetivo Geral

- investigar as estratégias de mediação pedagógica e produção textual desenvolvidas em um jornal escolar concebido como atividade interacionista de linguagem e de ensino, desenvolvido sob a forma de uma intervenção pedagógica.

2.3 Questões de Pesquisa

Tendo em vista o objetivo acima, o estudo procurou responder as seguintes questões de pesquisa:

- quais ações e operações caracterizam a produção dos jornais escolares desenvolvidos antes e durante a intervenção pedagógica?
- quais estratégias de mediação pedagógica e produção textual caracterizam o jornal escolar como atividade enunciativo-interacionista de ensino-aprendizagem da língua escrita?

- como diferentes concepções de jornal escolar e de ensino de língua materna se relacionam com os objetivos e procedimentos de produção de um jornal escolar?

A investigação destas questões foi operacionalizada sob a forma de uma pesquisa-intervenção que consistiu na produção de três edições de um jornal escolar que passou a ser planejado e produzido conjuntamente por professores e alunos de 5ª série/III ciclo do ensino fundamental de uma escolar pública estadual de Fortaleza.

Antes de apresentar os resultados da investigação, tratarei, no próximo capítulo, dos referenciais teórico-metodológicos que deram suporte ao desenvolvimento do estudo.

OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A fundamentação teórico-metodológica de uma pesquisa científica consiste em um conjunto de referências no qual se baseiam tanto a formulação de determinada questões-problema quanto sua investigação. Ou seja, são os referenciais teórico-metodológicos que possibilitam formular e ao mesmo tempo responder as questões de pesquisa. Isto não quer dizer que não haja questões que tenham origem empírica, mas que até mesmo aquelas oriundas da prática de um determinado profissional requerem uma formulação teórica para que possam ser investigadas como questões científicas. Conforme Soriano (2004, p. 61),

quando se fala em marco referencial é preciso considerar que a elaboração da parte conceitual requer de informação sobre a realidade concreta ligada ao problema em estudo. Isso se deve ao fato de os conceitos serem elaborados com base nas referências teóricas e na informação empírica pertinente.

A decisão sobre qual matriz teórica empregar como fundamento do trabalho está intimamente relacionada com o problema e os objetivos da investigação. Há, na literatura específica, um acirrado debate sobre as implicações epistemológicas, político-ideológicas e empíricas do emprego deste ou daquele referencial como fundamento da pesquisa educacional e da prática pedagógica (BECKER, 1994; DUARTE, 2003; GORE, 1994; SILVA, 1998; 1993; 1994; WALKERDINE, 1998).

Na arena de lutas que se estabeleceu entre teóricos e educadores de orientação pós-moderna e construtivista/sociointeracionista podemos identificar ao menos três posições fundamentais: há autores que enfatizam a importância dos

referenciais teóricos construtivistas e sociointeracionistas como uma significativa contribuição para a investigação e superação de grande parte dos problemas educacionais, especialmente daqueles relativos ao ensino-aprendizagem no contexto da educação formal (BECKER, 1994; PIAGET, 1983; VYGOTSKY, 1991); outros, baseados em estudos de inspiração foucaultiana (SILVA, 1998; 1993; 1994; WALKERDINE, 1998), acreditam que "da forma como o objetivo da Psicologia do Desenvolvimento está formulado é impossível produzir a teoria radical que realizaria as esperanças de muitas das pessoas que trabalham nessa disciplina" (WALKERDINE, 1998, p. 144). Há ainda aqueles, a exemplo de Duarte (2003), que denunciam e combatem a apropriação neoliberal da teoria Histórico-Cultural produzida por Vygotsky, Leontiev e outros teóricos da mesma matriz teórica.

O ponto de vista que defendo é o de que não há referencial teórico livre de implicações ideológicas, assim como não há neutralidade científica. A compreensão deste pressuposto é fundamental para a análise crítica dos resultados de qualquer investigação científica, de modo que quanto mais este fato for ignorado ou negligenciado, mais amplos podem ser seus efeitos negativos. Por outro lado, se considerarmos que todo referencial teórico oferece explicações apenas parciais sobre a realidade, devemos avaliar suas implicações em termos dos limites e da validade das conclusões que fundamenta. Por fim, entendo que, ao destacar estes pressupostos, não estou minimizando a cientificidade deste estudo, mas, pelo contrário, explicitando em que ela consiste.

Esta análise não tem a intenção de promover um debate a respeito das implicações epistemológicas dos argumentos defendidos por diferentes correntes teóricas nem de revisar os argumentos da controvérsia acima indicada. Trata-se apenas de sublinhar que estou consciente de sua importância ao introduzir os referenciais teórico-metodológicos de meu estudo. Acredito, com Jana Sawicki, que "nenhum discurso é inerentemente libertador ou opressivo. A condição libertadora de qualquer discurso teórico é uma questão de investigação histórica, não de proclamação teórica" (SAWICKI *apud* GORE, 1994, p. 9).

Outro aspecto importante relativo à definição dos referenciais teórico-metodológicos desta pesquisa-intervenção foi a necessidade de fundamentos conceituais que possibilitassem tanto o delineamento metodológico da investigação científica, propriamente dita, quanto o desenvolvimento da intervenção pedagógica

que possibilitou sua realização. A escolha de referenciais que cumpram essa dupla função é uma exigência dos objetivos do estudo, que visam tanto ao desenvolvimento de atividades mais adequadas ao ensino-aprendizagem da língua escrita no contexto escolar quanto à investigação destes processos. Neste caso, a pertinência dos referenciais teórico-metodológicos precisava ser observada não apenas em relação aos procedimentos de investigação – a metodologia da pesquisa, propriamente – mas também em relação às atividades e metodologia de ensino a serem desenvolvidas na sala de aula.

Nesta pesquisa, a produção de um jornal escolar constitui o principal meio de investigação das estratégias de produção textual e dos processos de mediação pedagógica implicados nessa atividade. Assim, a produção do jornal foi proposta como uma atividade que tornaria o ensino-aprendizagem da língua escrita mais significativo, tanto do ponto de vista do professor quanto do aluno¹². Tal atividade visava a aproximar os motivos e as condições de ensino-aprendizagem da língua escrita no contexto escolar daqueles que se encontram em diversas atividades sociais letradas, nas quais a leitura e a escrita são produzidas e apropriadas de forma significativa e contextualizada.

A necessidade de considerar os objetivos pedagógicos, relativos ao planejamento da produção de um jornal escolar, e os que dizem respeito à investigação desses processos levou-me a buscar inspiração no quadro de referências da psicologia histórico-cultural (DER VEER e VALSINER, 1996; OLIVEIRA, 1993; VYGOTSKY, 1991; WERTSCH, DEL RIO e ALVAREZ, 1998), na Teoria da Atividade (GARNIER, 1996; KOZULIN, 1986; LEONTIEV, 1978; 1988; s/d; SMOLKA, 1989; WERTSCH, 1981; 1998) em abordagens enunciativo-interacionista de linguagem e de ensino de língua materna (BAKHTIN, 1995; 2000; CARDOSO, 1999; FLORES e TEIXEIRA, 2005; GERALDI, 1991; 2002a; SMOLKA, 1991), de pesquisa-intervenção (BARROS, 1994; MOTA ROCHA, 2002; ROCHA, 2001;

¹² Estou me referindo à necessidade de tornar o ensino e a aprendizagem uma atividade prazerosa e/ou significativa tanto para o professor quanto para o aluno. Não se trata de reservar exclusivamente ao professor a possibilidade de ensinar e ao aluno a de aprender. Segundo o conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991), as funções de "professor" e "aprendiz" podem ser compartilhadas por professores e alunos. Ambos podem aprender e ensinar ao mesmo tempo, conforme também nos ensina Paulo Freire a respeito da "superação da contradição educador-educando". (Cf. FREIRE, 1983, p. 65ss).

TOCHON, 2004) e, finalmente, em estudos sobre jornal escolar e educação (ALBUQUERQUE, 1998; COSTA, 1997; ELBORATO, 2001; FARIA, 1996; 1997; 2002; FREINET, 1974; 1977; HARRIS, 1997; HARRIS e RODGES, 1999; HERR, 1997a; 1997b; LAGE, 2000; 2001; MAGGIO, 1998; PONTUAL, 1999; RAVIOLO e LIRA, 1998; s/d; SALUSTIANO, 2000; 2001), dentre outros.

Fazer uma revisão ou mesmo uma síntese de todas essas referências tornaria este capítulo longo e enfadonho demais, além de isolar a teoria dos dados empíricos. Na medida do possível, ao longo dos capítulos, apresentarei os dados e as reflexões teóricas simultaneamente, de modo que a tornar a ambos mais claros. Entretanto, considero necessário dar um tratamento diferenciado à análise de pesquisa-intervenção e à Teoria da Atividade como referenciais teórico-metodológicos. Isto se justifica tanto pela centralidade de tais referenciais para a pesquisa como pela extensão requerida para sua exposição. Mesmo neste caso, me esforçarei para cotejar a teoria com dados de campo.

31 A Pesquisa-Intervenção

Começamos com uma análise das principais características da Pesquisa-Intervenção e de sua pertinência como referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento desta investigação.

3.1.1 Intervenção e Pesquisa-intervenção: esclarecendo sentidos, produzindo novos significados

O binômio *pesquisa-intervenção* tem sido usado para designar uma diversidade de práticas de investigação que se diferenciam muito entre si conforme variam os referenciais teóricos e as questões de pesquisa. Nesta seção, tento esclarecer alguns significados desta expressão e em que sentidos será empregada neste trabalho.

Na linguagem ordinária, a palavra *intervenção* parece ter sido assimilada predominantemente em sua acepção jurídica ou de ação coercitiva, como em "intervenção armada", "intervenção governamental", "intervenção policial". Também

nos dicionários estes significados são predominantes em relação às demais acepções: no Aurélio (1999), o vocábulo intervenção é definido como "Ato de intervir; interferência" e "Ato de um Estado intervir nos negócios internos de outro(s)"; no Houaiss (2001), figura como "instituto legal que autoriza o governo central de uma federação a intervir em uma de suas unidades para evitar ou repelir grave perturbação da ordem", e no Michaelis (2001)¹³ intervenção designa "Ação direta do governo federal em um estado da Federação".

Por esta razão, o binômio *pesquisa-intervenção* pode sugerir a idéia de uma abordagem de intervencionista, autoritária. Ao lado dos significados jurídicos da palavra intervenção, a atitude propositiva assumida pelo pesquisador pode parecer uma imposição, na medida em que assume o planejamento e o desenvolvimento de ações que afetam as atividades de outros sujeitos.

Mas a palavra intervenção pode ainda significar *intercessão* e *mediação*, conforme os dicionários Michaelis e Houaiss. Barros (1994, p. 159) também menciona o sentido de intervir como "mediar, vir entre, pôr-se como intercessor". Nestes casos, não se trata de impor ordem ou uma decisão a outrem, mas de estabelecer relações entre instâncias ou sujeitos envolvidos em determinados processos. São precisamente estes sentidos e/ou possibilidades que me interessa resgatar/construir para caracterizar a experiência de pesquisa-intervenção da qual este trabalho faz parte.

3.1.2 A origem da Pesquisa-Intervenção

Segundo Barros, (1994), a Pesquisa-Intervenção se desenvolveu nas décadas de 60/70 do século passado, a partir de desdobramentos e contribuições da Pesquisa-Ação e da Análise Institucional francesa. Da perspectiva da Análise Institucional, a Pesquisa-Intervenção "visava a interrogar os diversos sentidos cristalizados nas instituições" (BARROS, 1994, p. 161). Propunha, então, uma redefinição do próprio conceito de "instituição", que deveria ser compreendido não

¹³ Foram consultadas as edições eletrônicas dos referidos dicionários, razão pela qual não há indicação de página.

como um determinado organismo ou entidade, mas como o complexo conjunto de relações que se estabelecem entre os grupos e seus sujeitos.

O desenvolvimento da Pesquisa-Intervenção foi impulsionado pela inquietação de alguns pesquisadores que acreditavam que a pesquisa científica devia contribuir com soluções empíricas para os problemas investigados, em vez de apenas analisá-los. Do ponto de vista epistemológico, um passo importante para adoção dessa perspectiva de trabalho foi a crítica cada vez mais sistemática às metodologias positivistas que defendiam a neutralidade científica e a necessidade de isolar completamente o pesquisador dos sujeitos e/ou fenômenos pesquisados. Segundo esta concepção, a Ciência é uma atividade neutra e o método científico é o instrumento que garante a produção de conhecimentos livres de interesses pessoais e ideológicos, que expressam cientificamente o comportamento do fenômeno ou realidade investigada. Entretanto, como observa Deslandes (1994, p. 34),

quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas. A neutralidade da investigação científica é um mito.

Dessa forma, na medida em que foi ficando cada vez mais clara e aceita a idéia de que “a presença física do observador sempre provoca alterações no comportamento dos fenômenos observados” (VASCONCELOS, 2002, p. 218ss), que “nunca é possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos” (BOGDAN E BIKLEM, 1994, p. 69), tornou-se possível pensar metodologias em que o investigador interage com os sujeitos da pesquisa de forma propositiva na tentativa não só de compreender mas também de transformar a realidade investigada.

As formas como tais sujeitos (pesquisadores e pesquisados) participam do processo investigativo e de intervenção na realidade deram origem a várias linhas metodológicas que aliam investigação e ação/intervenção. Júlio Diniz Pereira destaca a importância dessa perspectiva de trabalho na constituição do chamado “movimento dos educadores-pesquisadores”¹⁴ (PEREIRA, 2002, p. 11). Segundo

¹⁴ “um movimento de caráter internacional, [criado] como estratégia para construção de modelos críticos e emancipatórios de formação docente”. (PEREIRA, 2002, p. 11).

este autor, os modelos de investigação mais comuns nesta linha metodológica são a “pesquisa-ação”, a “investigação na ação”, a “pesquisa colaborativa” e a “práxis emancipatória”. Os objetivos desta seção não contemplam a descrição de cada um destes modelos; visam tão somente sublinhar o contexto que deu origem à Pesquisa-Intervenção e destacar suas principais características, uma vez que se trata da metodologia que deu suporte à realização deste estudo. O leitor interessado pode encontrar em Pereira (2002) várias definições e/ou caracterizações de pesquisa-ação e outras denominações que lhe são atribuídas, além de um breve histórico de seu desenvolvimento.

No Brasil, esta abordagem metodológica é ainda pouco difundida e praticada. A maioria dos estudos caracterizados como Pesquisa-Intervenção concentra-se nas áreas de Psicologia e Educação, conforme um levantamento que realizei no banco de teses da Capes¹⁵. Na área de educação, dentre os poucos os estudos que se definem como Pesquisa-Intervenção e aos quais tive acesso (AZEVEDO, 1996; FIGUEIREDO, 2001; MOTA ROCHA, 2002; ROCHA, 2001; SALUSTIANO, FIGUEIREDO e FERNANDES, 2004) nenhum havia conferido suficiente atenção à caracterização dessa metodologia, razão pela qual dedico maior atenção a este aspecto neste trabalho.

Em educação, o conceito de “*Pesquisa-Intervenção Educativa*” foi introduzido por François Tochon, em 1993, para “*désigner l’integration méthodologique de moyens variés afim de faciliter l’émergence de nouvelles connaissances pratiques chez les personnes qui participent à ce processus d’éducation et l’expérience*”. (TOCHON, 2004, p. 3).

Ainda segundo este autor, “*la recherche-intervention éducative constitue un acte partagé d’intelligence des situations et de construction de significations utiles, validée par une éthique de la pratique, l’éthique étant définie comme l’art de se comporter*” (TOCHON, 2004, p. 12). Da mesma forma, Barros (1994) e Rocha (2001)

¹⁵ A busca identificou trabalhos em que o binômio pesquisa-intervenção constava nos campos título, resumo ou palavras-chave. Foram localizados 16 trabalhos, defendidos em programas de pós-graduação com atuação nas seguintes áreas de conhecimento: Educação - seis (quatro dissertações e duas teses); Psicologia – seis (cinco dissertações e uma tese); Serviço Social e Ciências Sociais – dois (uma dissertação e uma tese em cada programa).

destacam as dimensões ética e estética da ação engajada como uma característica importante da Pesquisa-Intervenção.

3.1.3 Exigências, pressupostos e dimensões da Pesquisa-Intervenção

Há várias dimensões e exigências que caracterizam a Pesquisa-Intervenção como referencial teórico-metodológico e como prática investigativa. Destacarei a seguir aquelas que mais contribuem para compreensão deste trabalho.

3.1.3.1 A necessidade de objetivos e interesses partilhados

A primeira condição para o desenvolvimento de uma Pesquisa-Intervenção é a existência de interesses comuns entre os sujeitos que vão participar de sua realização. Na medida do possível, o pesquisador deve esclarecer, desde os primeiros contatos, que projeto pretende desenvolver e como pensa que os demais sujeitos que farão parte do estudo podem nele se engajar, de modo que a intervenção resulte em um trabalho coletivo.

Mas, como este tipo de pesquisa provoca mudanças intencionais na realidade investigada, as ações e papéis dos participantes sofrem constantes alterações, o que torna impossível defini-los com maior precisão desde o início da investigação. Por outro lado, é muito que tanto o pesquisador quanto os sujeitos envolvidos participem ativamente da definição de seus próprios papéis.

A necessidade de objetivos e interesses partilhados não significa, entretanto, que tais objetivos e interesses devam ser assumidos por todos os sujeitos. Nesta pesquisa, por exemplo, era indispensável que a melhoria da qualidade do jornal escolar fosse uma meta compartilhada não só pelo pesquisador, pelos professores e dirigentes da escola, mas também pelos alunos. Somente mediante a existência desse objetivo comum seria possível o engajamento de todos na produção do jornal, ainda que cada um participasse de um modo diferente do esforço para atingir esse objetivo.

Além deste objetivo comum, cada segmento participante da pesquisa poderia ter, consciente ou não, outros interesses, conforme o papel que desempenhava na produção do jornal. Não havia, no entanto, necessidade de que os professores e

alunos partilhassem dos objetivos científicos da investigação, por exemplo. Dessa forma, cada segmento envolvido na pesquisa-intervenção pôde se beneficiar de seus resultados conforme seus próprios interesses e formas de participação.

O fato da Pesquisa-Intervenção promover a partilha de objetivos, compromissos e responsabilidades entre os sujeitos envolvidos não significa que não haja pontos de vista diferentes (ou mesmo divergentes) e conflitos a serem administrados. Entretanto, valor atribuído aos conflitos e interesses pessoais, assim como a forma de abordá-los constitui, precisamente, uma das características que diferenciam essa abordagem metodológica de outras que reivindicam a neutralidade científica.

Através do conceito de “analisador”, tomado emprestado da Análise Institucional, a Pesquisa-Intervenção procura explicitar as posições e implicações dos sujeitos envolvidos no conflito, visando a compreender seu papel explicativo no conjunto das relações de força e poder de um determinado evento ou grupo. Assim, o conflito funciona como um fator explicativo, revelador de relações que têm na divergência sua mais clara expressão, visto que as situações de confronto explicitam posições dissimuladas pela cortesia, pelas convenções e acordos tácitos. Daí a importância de sua análise, de sua explicitação. Na Pesquisa-Intervenção, os “produtos paralelos” da investigação (PETIT, 2001), aqueles dados que nas abordagens positivistas ficariam de fora da análise e do relatório final, a exemplo dos conflitos, constituem igualmente objeto de interpretação.

3.1.3.2 A relação pesquisa/ensino e a participação dos sujeitos na produção de dados e na apropriação dos resultados da pesquisa-intervenção

Na pesquisa em educação, a prática predominante é aquela em que cabe ao pesquisador descrever, analisar, interpretar os problemas e divulgar os resultados em publicações e eventos científicos. Cabe aos professores da educação básica a difícil tarefa de “aplicar” os resultados das pesquisas, desenvolvendo novas práticas por elas propostas ou inspiradas em suas conclusões. Raramente o pesquisador desenvolve, ele próprio, formas de enfrentamento dos problemas investigados, a partir das conclusões de seu estudo.

Alguns autores (ROCHA, 2001; BARROS, 1994), atribuem ao “paradigma científico moderno” a causa das dicotomias entre teoria/prática, pesquisa/ensino, “sujeito investigador x objeto pesquisado”, dentre outras (ROCHA, 2001, p. 177). Ainda segundo esta autora,

O professor está isolado, limitado à transmissão de conhecimentos e à execução de tarefas, circunstâncias que impedem a articulação entre investigação e intervenção. Existe a idéia hegemônica de que só os especialistas são habilitados para investigar a realidade *no* campo educativo. Isto deve ser ressignificado, pois são os educadores que, no campo, produzem a prática cotidiana”. (ROCHA, 2001, p. 188-189, grifos da autora).

Na Pesquisa-Intervenção, não há uma separação tão radical entre teoria e prática, entre produção de conhecimentos e sua aplicação porque as questões de pesquisa devem ser elucidadas a partir de uma intervenção no contexto de atuação dos atores envolvidos com um problema específico que é objeto de investigação. Por outro lado, na medida em que participam nas diversas instâncias de uma Pesquisa-Intervenção, os diferentes atores se apropriam dos conhecimentos produzidos nos/acerca dos processos de que fazem parte. No caso desta pesquisa, isto se aplica aos alunos, aos professores e aos membros do corpo técnico-administrativo da escola.

Dessa forma, a divulgação e a apropriação dos resultados da pesquisa não ficam condicionados à participação desses profissionais em encontros acadêmicos/científicos nem à publicação em revistas educacionais especializadas – guardada, é claro, a devida proporção entre ambas as formas de sistematização e apropriação de conhecimentos. Este movimento estabelece uma contrapartida em relação ao que acontece na maioria dos casos: como as pesquisas são geralmente divulgadas em encontros acadêmicos/científicos e/ou em publicações especializadas, os pesquisadores da mesma área de interesse se apropriam dos resultados dos estudos mais freqüente e amplamente do que os sujeitos que dele fizeram parte¹⁶.

¹⁶ Ao registrar esta constatação não estou afirmando que a apropriação dos resultados de um estudo por seus sujeitos seja mais importante que sua divulgação no meio acadêmico, nem propondo a

Neste estudo, as dicotomias entre teoria/prática, pesquisa/ensino foram minimizadas em alguns aspectos porque tanto os professores, alunos e corpo técnico-administrativo da escola em que a pesquisa foi realizada quanto o professor-pesquisador compartilharam suas atividades e conhecimentos em diferentes atividades e mediante diversas formas de interação. A seguir, sublinho algumas formas de participação dos sujeitos do estudo no desenvolvimento da pesquisa e na publicação de três edições do jornal que contribuíram para minimizar as dicotomias a que me referi acima.

A participação dos alunos

A participação ativa dos alunos pode ser identificada nas sugestões de temas para a produção das matérias publicadas, na proposição de estratégias de estudo de novos temas e procedimentos de trabalho, nas respostas à pesquisa de opinião feita após a publicação da primeira edição do jornal e até mesmo na resistência a algumas atividades ou à forma como foram encaminhadas. A introdução de novos procedimentos de planejamento e produção do jornal, tais como o planejamento coletivo da pauta de publicação de cada edição e da produção das matérias, a revisão textual antes da publicação, dentre outros, fazem parte do repertório de conhecimentos produzidos pela pesquisa-intervenção, dos quais os sujeitos puderam se apropriar em diferentes níveis.

A participação do corpo docente

Embora a maior parte das atividades da pesquisa e das estratégias para produção do jornal (durante o período da intervenção) tenha sido previamente definida por mim, os professores que participaram do estudo (sejam aquelas que desenvolveram comigo as atividades em sala de aula, sejam os que apenas participaram das discussões coletivas) puderam dar sua opinião e fazer suas críticas quanto à metodologia de trabalho empregada.

substituição de uma prática pela outra. A integração de ambas certamente resulta em mais benefícios para todos.

A avaliação e a discussão das estratégias de trabalho foram realizadas conjuntamente por ambos, professores da casa e professor-pesquisador. Essa forma de participação foi mais expressiva nas avaliações feitas após a publicação de cada edição e na escolha dos temas e estratégias de produção das matérias, nos Coletivos de Estudo (p. 89ss). Outras formas de participação do corpo docente são descritas ao longo da apresentação das ações da pesquisa, principalmente nos capítulos, quatro, cinco e seis.

A participação do corpo técnico-administrativo

Dentre os componentes do corpo técnico-administrativo¹⁷, a coordenadora de gestão e coordenadora do jornal, a coordenadora pedagógica e a diretora foram os profissionais da escola que exerceram maior influência na configuração do desenho da pesquisa. A participação delas foi decisiva sob vários aspectos, dentre os quais se destacam a definição do tempo, do espaço e dos profissionais que participaram da intervenção. A escolha dos professores e seus respectivos horários e salas de aula, os horários de estudos e decisões coletivas foram negociados com o corpo técnico-administrativo respeitando-se as normas de funcionamento da escola.

Dessa forma, a pesquisa contou com a participação de uma expressiva parte da comunidade escolar. Nestes casos, o poder/opportunidade de criticar, decidir, avaliar, contribuir foi exercido ao longo da realização da intervenção pedagógica e não posteriormente. Neste sentido, a Pesquisa-Intervenção rompe com a relação de tutela em que o especialista dita as regras científicas tanto da atividade investigativa quanto da prática docente.

Outro fator que provocou uma redefinição das relações (de saber/poder) entre pesquisa e docência, teoria e prática, foi a inserção nas condições de trabalho dos

¹⁷ Empregarei a expressão corpo administrativo para me referir, em conjunto, aos seguintes profissionais: diretora, coordenadora de gestão/coordenadora do jornal, coordenadora pedagógica, professoras regente e auxiliares do Centro de Múltiplos Recursos do turno da manhã. Como a secretária e o coordenador de finanças não tiveram participação nas decisões e encaminhamentos coletivos da pesquisa, não foram incluídos nesta categoria. Quando se fizer necessário, as contribuições destes profissionais serão mencionadas em seus específicos contextos.

profissionais da escola, partilhadas na pesquisa-intervenção. Dentre aquelas que afetavam mais sensivelmente a condução do trabalho, destaco as seguintes:

As condições materiais

Ao assumir as atividades de sala de aula como professor não contei com qualquer recurso excepcional para o desenvolvimento do trabalho. As aulas foram ministradas nas mesmas salas barulhentas, mal iluminadas, com mobiliário precário etc. Os recursos adicionais, providos por mim mesmo, se limitavam às atividades digitadas/impressas, papel, canetas, pastas para guardar as produções e textos para estudo e/ou orientações para o trabalho.

O fato de desenvolver as atividades de produção do jornal nestas condições permitiu compreender as reais condições de trabalho dos professores aos quais me dirijo ao discutir os problemas e possíveis soluções das metodologias de ensino-aprendizagem de língua escrita no Ensino fundamental. Dessa forma, o que defendo como possíveis respostas para determinados problemas é fruto de uma experimentação teoricamente fundamentada e sistematizada, testada nos limites de condições de trabalho semelhantes às que são encontradas pela maioria dos professores que atuam nesse nível de ensino.

A hierarquia funcional e as relações de trabalho

Na condição de professor, na sala de aula, eu não gozava de uma autoridade maior que a dos demais colegas nem estava isento das responsabilidades que lhes eram atribuídas. Minhas condições de trabalho eram praticamente as mesmas dos demais colegas, especialmente em relação ao tempo disponível e ao desenvolvimento das atividades didáticas sob minha responsabilidade. Assim, ainda que alguns encaminhamentos ou decisões da direção afetassem o desenvolvimento da pesquisa, a exemplo da realização de ensaios para a Semana da Pátria no horário das aulas, o que praticamente inviabilizou as atividades de produção do jornal durante aquela semana, eu devia me adequar ao regime de trabalho dos demais professores. Como não havia outro horário para a realização dos ensaios e

como todas as salas de aula seguiram este encaminhamento, não tinha porque ser diferente em relação às classes que participavam da pesquisa.

Na sala de aula, o poder resultante das funções e do *status* de professor universitário, pesquisador, doutorando etc. era relativizado sob diversos pontos de vista: em primeiro lugar, porque os pares com os quais eu trabalhava diretamente ou interagia tinham maior conhecimento a respeito dos alunos, das condições de trabalho, de certas sutilezas das relações pessoais e institucionais e de alguns procedimentos pedagógicos. Neste sentido, os professores da escola mantinham uma posição de vantagem sobre o pesquisador devido a um maior domínio das condições, relações e ambiente de trabalho; em segundo lugar, porque determinadas atividades ou soluções que eu desenvolvia estavam sendo experimentadas pela primeira vez naquele contexto e, portanto, não podiam ser apresentadas sob o argumento da experiência - “eu digo que dá certo porque eu fiz” – tão valorizado entre os professores.

Por fim, há que se considerar minha condição de “estrangeiro”, resultante do fato de não ser um funcionário da escola, de ser um representante da comunidade acadêmica e até mesmo pelas diferenças culturais (especialmente lingüísticas), por ser natural de outro Estado.

A organização do tempo e do espaço de trabalho

A organização/distribuição do tempo dedicado para as aulas nas quais produzíamos matérias para o jornal escolar era a mesma dos demais colegas. Apesar de ter criado novos procedimentos de produção do jornal, os horários eram os mesmos de toda a escola (a duração e o horário das aulas, das reuniões pedagógicas e administrativas). Na condição de professor-pesquisador, tinha as mesmas obrigações que os demais professores, devendo me integrar à rotina de funcionamento da escola, ainda que minha atuação visasse também à redefinição de algumas práticas de produção do jornal escolar e nos processos de ensino-aprendizagem.

Enquanto professor-pesquisador passei a responder tanto pelas exigências metodológicas do estudo quanto por aquelas relativas à condução das atividades de classe. Desse modo, minha atuação demandou o desenvolvimento de ações que

viabilizassem não só a produção de dados sobre o objeto da investigação, mas que também dessem eficácia à intervenção pedagógica. Assim sendo, me comprometi ainda com as exigências éticas e programáticas do funcionamento da escola/sala de aula, em relação ao desenvolvimento das atividades, ao cumprimento de horários e prazos, no que diz respeito aos relacionamentos com os colegas, com os alunos e com os dirigentes etc.

Isto significa que as atividades da pesquisa deveriam se adequar à rotina de trabalho estabelecida pela escola e por seus profissionais, de forma que não causasse qualquer empecilho ao desenvolvimento de suas atividades docentes, discentes e administrativas. Um caso particular era o da produção do jornal cuja periodicidade mensal representava uma importante conquista para a escola – tanto internamente, pelo orgulho que causava aos professores e alunos, quanto em relação à ONG que prestava acessória técnica e financeira para sua realização (ver seção 4.1.1 A ONG Comunicação e Cultura, à página 75). Por esta razão, as atividades da pesquisa deveriam se adequar a algumas exigências que tornavam esta periodicidade possível, como veremos adiante, ao descrevermos as ações desta atividade.

Esta forma de trabalho rompe com o jogo de acusações mútuas, infelizmente tão freqüente no meio educacional, em que os professores dos primeiros anos de escolarização acusam os pesquisadores e especialistas de idealizarem projetos e soluções impossíveis de serem colocados em prática no dia-a-dia da sala de aula. Por sua vez, estes profissionais atribuem aos professores da educação básica a responsabilidade por grande parte dos problemas educacionais, acusando-os de serem incompetentes para pôr em prática as soluções apontadas pela pesquisa científica e pelo desenvolvimento teórico. Como bem observou Rocha,

é importante ressaltar que o especialismo¹⁸ que separa as atividades de professor e de pesquisador, de teoria e de prática, é apenas um modo de pensar/fazer educação, a forma que vem predominando na

¹⁸ “Especialismo se constitui como prática profissional que afirma a hierarquia dos poderes e saberes. O especialista ou o ‘expert’ assume para si o lugar do conhecimento, excluindo o outro das análises e produção do saber sobre as suas práticas. Muitos profissionais, reduzindo sua formação a uma prática tecnicista, reivindicam este lugar nas relações de trabalho, desprezando uma ação de âmbito sócioinstitucional entre educadores” (nota nº 5 no texto original, p. 181).

nossa realidade, enfraquecendo uma ação crítica conjunta da complexidade da formação escolarizada entre professores, psicólogos, pedagogos e outros profissionais das ciências humanas e sociais". (ROCHA, 2001, p. 181-182).

Como podemos ver, a Pesquisa-Intervenção pode oferecer muitas contribuições aos projetos governamentais desenvolvidos por especialistas que se encontram distantes das reais condições em que seriam "aplicados". Apesar da competência dos especialistas e da qualidade de alguns desses projetos produzidos para serem aplicados compulsoriamente em nível nacional, como políticas públicas do setor de educação, eles costumam se revelar muito distantes das condições reais predominantes nos contextos em que são "aplicados".

A teorização feita *a priori* não consegue dar conta das condições específicas dos diversos contextos educacionais em um país tão amplo e culturalmente multifacetado como o nosso. Neste sentido, a Pesquisa-Intervenção pode se constituir em uma metodologia de pesquisa e de atuação pedagógica mais eficazes, na medida em que reduz as distâncias entre a teorização dos problemas educacionais e a adoção de ações que objetivam seu enfrentamento.

No caso de uma intervenção conjunta, ainda que o professor-pesquisador disponha de mais recursos teóricos do que o professor da instituição que acolheu a pesquisa e com quem divide as atividades docentes, a experiência de ensinar nas mesmas condições do professor da casa proporciona maior aproximação e compreensão das possibilidades de sua proposta de intervenção. Por outro lado, a teoria também pode ser "testada" de uma forma igualmente crítica, na medida em que pode ser avaliada precisamente por quem a propôs. Neste contexto, podemos afirmar que a Pesquisa-Intervenção configura-se uma metodologia que possibilita examinar criticamente tanto da teoria quanto da prática que ela mesma inspira.

Desse modo, ao colocar-me na condição de professor-pesquisador, pude compreender melhor os desafios enfrentados por docentes do ensino fundamental e experimentar os limites e possibilidades de minha própria proposta de trabalho em relação a este nível de ensino. O conhecimento das efetivas condições de trabalho destes profissionais contribuiu para redimensionar, ao longo da investigação, as propostas que havia formulado inicialmente. Os professores, por outro lado, tiveram

a oportunidade de participar de uma experiência de docência que buscou, conjuntamente, o enfrentamento de problemas que fazem parte da docência.

3.1.3.3 A relação sujeito/objeto e a necessidade de explicitar as implicações

A dimensão pragmática da Pesquisa-Intervenção é um dos fatores que evidenciam como, desde a concepção do projeto, o pesquisador e os demais participantes encontram-se implicados com o objeto de investigação. Acredito que quanto mais as implicações forem reveladas e compreendidas, mais produtiva será a intervenção e sua compreensão. Dada a amplitude e a complexidade da análise das implicações de todos os sujeitos cabe ao pesquisador, em primeiro lugar, esclarecer as suas, na medida do possível. Nesta seção destaco alguns aspectos das relações e das implicações dos sujeitos no contexto da pesquisa-intervenção.

Desde sua origem, a Pesquisa-Intervenção rompeu completamente com a suposta neutralidade científica, afirmando que não há conhecimento neutro, que o pesquisador e os objetos de investigação estão mutuamente implicados. Ao contrário do que propõem as abordagens que prezam pela neutralidade, a Pesquisa-Intervenção acredita que determinadas questões-problema são mais bem compreendidas quando estudadas através de transformações intencionalmente introduzidas nos processos de que fazem parte. Ou seja, quando o fenômeno investigado é intencionalmente transformado para que se possa compreender suas transformações. Neste sentido, o objeto de investigação não existe anterior e independentemente da intervenção; constitui-se, na verdade, através de certas ações da intervenção que são experimentadas como solução da questão-problema.

Além disso, se considerarmos que os sujeitos, seja ele o pesquisador, o professor ou o aluno, constroem conhecimentos a partir das questões-problema que enfrentam nas relações com os outros e com o mundo, não há porque supor que as questões que desafiam professores e alunos no dia-a-dia da sala de aula seriam mais bem compreendidas e solucionadas por um pesquisador que se encontrasse fora do contexto da escola e de suas diversas formas de trabalho pedagógico.

Ao contrário, acredito que é precisamente quando assumimos, simultaneamente, a função de pesquisador e de professor, que podemos compreender melhor tanto as possibilidades práticas quanto teóricas de um

determinado problema. Como observa Rocha (2001, p. 179), "o conhecimento deriva da necessidade de compreender a complexidade do contexto na busca de formas eficazes de intervir sobre esta".

Entretanto, a afirmação da indissociabilidade entre sujeito e objeto de conhecimento não significa identidade. Não estou afirmando que sujeito e objeto devem ser compreendidos como uma mesma realidade, nem que a compreensão dos objetos ou fenômenos (sociais, especialmente), possa se dar sem a intervenção de ações que os afetam e os transformam. Em vez de supor a existência de uma realidade independente das ações dos sujeitos que a investigam, cuja natureza poderia ser desvelada através da pesquisa, acredito ser mais produtivo compreender como as interações entre sujeitos e objetos se afetam mutuamente no processo de reconstrução da realidade.

Para esclarecer tais relações, recorro à noção bakhtiniana de "exotopia", recuperada a partir das leituras de Amorim (2003) e Geraldi (2003). Trata-se de um conceito elaborado no contexto da "análise estética", que discute a "articulação estrutural entre ética e criação, seja a criação teórica seja a criação artística" (AMORIM, 2003, p, 11). Vejamos como Bakhtin retrata essa relação para depois comentar como ela explica os pontos de vista do pesquisador e dos sujeitos investigados, no contexto da pesquisa.

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa, fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar, (...) o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, 2000, p .43)

Por meio desse conceito, Bakhtin mostra que a relação do autor com o herói é marcada por uma diferença de lugares, de pontos de vista, de valores, de tal modo que só o autor pode ter uma completa visão do herói e de seu horizonte de ações. Aplicado ao contexto da pesquisa, esse conceito permite fazer a necessária distinção entre os pontos de vista do pesquisador e dos sujeitos da investigação em

relação ao objeto do estudo. Uma vez que meu olhar sobre o outro não coincide com seu próprio olhar, e vice-versa,

enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de meu lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver. (AMORIM, 2003, p. 14).

Entretanto, isso não significa que apenas o pesquisador tem o poder de enxergar a realidade, nem que ele é um conhecedor mais capaz do que os sujeitos pesquisados. No contexto desta pesquisa, isso significa que o quadro da situação investigada, retratada sob meu ponto de vista, não poderia, sob certos aspectos, ser compreendido pelos sujeitos que o compõem até que fosse pintado sob a ótica de um sujeito exterior à paisagem em que se encontravam. Por outro lado, os professores e alunos tinham uma visão do meu lugar de pesquisador que só posso compreender/ver quando expresso sob o ponto de vista destes atores.

Assim, embora a expressão/percepção de tal ponto de vista sofra as restrições das posições ocupadas pelos sujeitos em diferentes formas de interação, a visão que eles tinham da pesquisa-intervenção era evidenciada, sobretudo, na forma como participavam dos encaminhamentos e avaliações das atividades propostas para a produção do jornal. A recepção (engajamento, participação, estranhamento, recusa etc.) dos sujeitos no desenrolar da investigação refletem, revelam, portanto, os lugares que ocupam na pesquisa. Como veremos adiante, estes lugares se configuraram especialmente na etapa da pesquisa em que iniciei a intervenção pedagógica. As mudanças na metodologia de produção do jornal evidenciaram, para os professores e corpo técnico-administrativo, problemas e alternativas que não eram vistos até que fossem revelados sob a ótica da pesquisa. Da mesma forma, as re/ações dos alunos, professores e funcionários com os quais interagi mostravam como eu minhas propostas eram vistos por eles. Por meio desse duplo olhar exotópico, a Pesquisa-Intervenção estabelece uma verdadeira interação entre os sujeitos do estudo e o objeto investigado sem cair no risco de uma fusão que inviabilizaria qualquer possibilidade de análise.

Além das implicações de ordem epistemológica referidas acima, há também aquelas que poderíamos chamar de éticas e afetivas, que motivaram a definição do problema e antecedem a escolha de referenciais teóricos, as quais não se pautam exclusivamente por critérios de cientificidade, mas que dizem respeito às escolhas decorrentes do significado da problemática em minha história pessoal e profissional. Além do que já expus nas “*inscrições introdutórias*” e de alguns tópicos deste capítulo que dizem respeito ao compromisso ético da pesquisa científica e profissão docente, convém observar que tais relações podem/devem ser lidas ao longo texto, sobretudo em suas entrelinhas.

3.1.3.4 A dimensão multirreferencial da pesquisa-intervenção

Na Pesquisa-Intervenção, o fato das ações de cada sujeito resultar em algum tipo de implicação no trabalho dos demais faz com os fatos sejam considerados sob múltiplas perspectivas analíticas, nas quais são avaliadas suas implicações pragmática, científica, metodológica, política, ética etc., conforme os interesses dos sujeitos envolvidos. Isto significa que não é apenas o pesquisador que analisa, interpreta, avalia o trabalho dos sujeitos pesquisados ao longo da investigação. Todos os sujeitos são afetados pelas ações dos demais e as avalia conforme as implicações que produzam sobre si ou sobre o lugar ou a função que desempenham.

Assim, as coordenadoras pedagógicas e do jornal podiam avaliar meus encaminhamentos (e efetivamente o faziam) em relação à sua contribuição para a melhoria da qualidade do jornal, para o engajamento dos alunos nas atividades de classe, em relação à aceitação dos professores e alunos etc. Os alunos, por sua vez, expressavam sua avaliação sob a forma de aceitação ou rejeição das atividades propostas, através do envolvimento (ou não) com a produção do jornal, por meio da própria avaliação sobre o quanto o jornal estava se tornando mais interessante, dentre muitas outras manifestações. Por outro lado, enquanto pesquisador, eu estava atento ao significado dos encaminhamentos tomados nas reuniões coletivas, às condições de trabalho, assim como procurava me certificar se e como os dados possibilitavam a elucidação das questões de pesquisa, se e de que modo a

intervenção estava contribuindo com a construção de uma metodologia mais eficiente de produção do jornal escolar e de produção escrita, etc.

Na Pesquisa-Intervenção o lugar ocupado por cada sujeito, os papéis que desempenham e suas formas de participação constituem um ponto de vista interpretativo dos significados de cada ação e do processo como um todo. Assim, ainda que o relatório de pesquisa não dê conta de registrar e analisar os conhecimentos construídos sob as perspectivas de todos os sujeitos, é inegável a riqueza dessa experiência para aqueles que dela participaram.

Desse ponto de vista a Pesquisa-Intervenção constitui uma atividade interdisciplinar, na medida em que desencadeia mecanismos de ação, de construção de conhecimentos, de redefinição de papéis que ultrapassam os limites de uma disciplina ou função. Dessa forma, o pesquisador deixa de ser o único ou principal intérprete da realidade investigada, uma vez que a compreensão e a interpretação dos processos desenvolvidos durante a intervenção não interessava apenas a mim, enquanto pesquisador, mas também a todos os sujeitos que participavam da produção do jornal escolar.

Noutras abordagens metodológicas, mesmo quando vai à escola fazer a pesquisa (coletar dados), o pesquisador vivencia o dia-a-dia da escola como pesquisador e não na condição de professor ou qualquer outro de seus profissionais, na medida em que não assume responsabilidades próprias dos professores nem dos funcionários que atuam efetivamente na instituição. Nesta pesquisa estas relações foram alteradas na medida em que assumi, simultaneamente, as exigências das atividades docente e investigativa. Dessa forma, o trabalho docente que desenvolvi como parte do estudo possibilitou uma perspectiva exotópica por meio da qual pude vivenciar e compreender vários aspectos da problemática a partir de um ponto de vista semelhante ao dos professores da própria escola.

3.1.3.5 A dimensão ética da pesquisa-intervenção

Vários aspectos desta pesquisa, desde o desenvolvimento da intervenção até a escrita dos resultados, podem ser tomados como exemplos da dimensão ética da Pesquisa-Intervenção. A opção por aliar investigação científica com atuação empírica tendo em vista a necessidade de contribuir para a melhoria das condições

de ensino-aprendizagem da língua escrita na escola, o compromisso com o desenvolvimento da metodologia de produção do jornal escolar mediante a realização da intervenção pedagógica, a partilha de objetivos e responsabilidades na condução da investigação e no trabalho pedagógico em sala de aula etc. são alguns dos aspectos que caracterizam essa dimensão da Pesquisa-Intervenção.

Outro aspecto que caracteriza uma dimensão ética da Pesquisa-Intervenção é o compromisso que o pesquisador assume ao propor a realização empírica de um pensamento teórico (seu ou de outros autores). É o que acontece quando o pesquisador se desloca da posição de quem apenas propõe soluções teóricas formulas por ele ou por outros autores e assume os riscos de por em prática tais proposições. Na medida em que se envolve com a realidade concreta dos sujeitos e do problema investigado, o pesquisador se compromete com a realização ética de um pensamento teórico. Como nos ensina Amorim (2003, p. 16),

a teoria e a estética somente se tornam ética quando viram ato: quando alguém singular, numa posição singular e concreta, assume a obra e o pensamento em questão. Assumir um pensamento, assiná-lo, ser responsável por ele em face dos outros num contexto real e concreto, tornar o pensamento um ato, eis o que torna possível um pensamento ético ou, como diz Bakhtin, um pensamento não-indiferente” (AMORIM, 2003, p. 16).

Ao propor e assumir a sala de aula como local de experimentação¹⁹ e desenvolvimento de uma metodologia de trabalho, me coloquei em condições semelhantes²⁰ às dos pares com os quais trabalhei, por intermédio das quais pude compreender melhor suas funções. Este é o lugar de minha assinatura, entendida como “aquilo que me torna responsável: capaz de responder pelo lugar que ocupo num dado momento, num dado contexto”. (AMORIM, 2003, p. 14-15).

¹⁹ Empreguei as palavras experimento/experimentação como sinônimos de *experiência* e *exame*.

²⁰ Convém observar que não tenho a ilusão de ter ocupado na escola os mesmos lugares dos colegas com os quais trabalhei, sobretudo pela diversidade de funções que assumi. Como mostrei acima, a condição de pesquisador implicava em vantagens e desvantagens que, sob diversos aspectos, diferenciavam minhas condições de trabalho daquelas vividas pelos demais professores da escola. Consideremos, a título de exemplo, a facilidade de compreensão de determinadas questões de carácter teórico-metodológico resultante de uma formação mais ampla e as dificuldades de entendimento das relações de poder ou dos valores do grupo, próprias de quem se encontra na condição de estrangeiro.

3.1.4 A opção pela pesquisa-intervenção

A participação em pesquisas que se apoiavam em atividades de intervenção pedagógica, bem como a experiência profissional como professor de primeiro e de terceiro graus, me ensinaram a importância e a necessidade de estudos que contribuam para a solução dos problemas que os educadores enfrentam no dia-a-dia da sala de aula.

Entretanto, o que efetivamente definiu a Pesquisa-Intervenção como a forma mais adequada de conduzir esta investigação foi a própria natureza do problema e das questões de pesquisa. A investigação das estratégias de mediação pedagógica e produção textual que emergem na confecção de um jornal escolar inspirado numa concepção interacionista de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua materna só seria possível mediante a recriação dessa atividade através de uma intervenção pedagógica baseada em tais concepções. Isto porque os jornais até então produzidos sob a orientação da Comunicação e Cultura não se baseiam em tais concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem. Neste caso, somente através de uma intervenção pedagógica seria possível produzir e ao mesmo tempo investigar o funcionamento dos referidos processos.

Vejamos como a Teoria da Atividade contribui para a compreensão desse processo.

3.2 A Teoria da Atividade e suas contribuições para o estudo

Outro referencial teórico-metodológico central para o desenvolvimento da intervenção pedagógica e da investigação foi a Teoria da Atividade, conforme proposta por Leontiev, que apresento a seguir.

3.2.1 Origens e relevância da Teoria da Atividade

Segundo Wertsch (1981), a tentativa de compreender os fundamentos da Teoria da Atividade pode conduzir a muitas linhas de pensamento na história da psicologia soviética, nas quais a noção de atividade ocupa um lugar de destaque.

Uma linha de particular importância é o trabalho de L. S. Rubinsthein, para quem o princípio que une o comportamento e a consciência ou a consciência e o mundo material encontra-se na concepção marxista de atividade humana. Lima (1990) também chamou a atenção para a importância da obra deste autor num artigo em que discute o papel da "atividade humana como fonte possível de construção de conhecimento" (p. 15).

Para Kuzolin (1986), o conceito de atividade é tão central para a Psicologia soviética quanto o de comportamento para os estudos americanos entre os anos de 1920 a 1950 do século passado, ou o conceito de consciência para a Psicologia europeia do final do século XIX. Numa obra mais recente, Wertsch, Del Rio e Alvarez (1998) afirmaram que os fundamentos de uma teoria sociocultural da ação podem ser encontrados nas obras de teóricos como Habermas, Dewey, Leontiev e Vygotsky, dentre outros. Wertsch, no entanto, preferiu traçar os fundamentos da Teoria da Atividade partindo da obra de Vygotsky, tomando como critérios para sua escolha o fato de ele ter sido "a working psychologist" e, de acordo com Luria, "o mais importante autor na psicologia soviética"²¹ (cf. WERTSCH, 1981, p. 13-14).

Neste estudo Wertsch afirma que, apesar de Vygotsky ter colocado as bases teóricas da Teoria da Atividade, ele nunca fez uma completa análise filosófica dela, tendo preferido conduzir estudos empíricos e desenvolver os aspectos dessa abordagem teórica que constituem os fundamentos com os quais muitos outros teóricos a desenvolveram, tal como é conhecida atualmente. Ele mesmo não trabalhou especificamente na formulação dela, tendo sido Leontiev o teórico que mais contribuiu para integrar e consolidar as idéias de Vygotsky e outros teóricos nessa teoria (cf. WERTSCH, 1981, p. 14-17).

O próprio Leontiev destacou a contribuição de Vygotsky para a formulação da Teoria da Atividade nos seguintes termos:

La idea de analizar la actividad como método de la psicología científica del hombre, aparece ya en los primeros trabajos de L.S.

²¹ Esta opção aparentemente inócua guarda uma série de implicações e afiliações ideológicas que não serão objeto de análise neste capítulo. O leitor interessado em compreender os embates ideológicos que envolvem as diversas interpretações e empregos da Teoria da Atividade pode encontrar subsídios em Duarte (2003).

Vigotski. Fueron introduzidos los conceptos de finalidad, y más tarde, también el de motivo ('esfera motivacional de la conciencia'). No obstante, habrían de pasar años hasta que se logró describir, en una primera aproximación, la estructura general de la actividad humana y de la conciencia individual (LEONTIEV, 1978, p. 81).

Dessa forma, optei por delinear a Teoria da Atividade de acordo com a perspectiva leontieviana. Quatro estudos são centrais para a descrição que farei neste texto. São eles: *Actividad, conciencia y personalidad* (LEONTIEV, 1978), *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil* (LEONTIEV, 1988), *The concept of activity in soviet psychology: an introduction* (WERTSCH, 1981) e *The concept of activity in soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics* (KOZULIN, 1986).

Ao iniciar esta apresentação teórica, considero necessário dedicar parte desta seção ao esclarecimento do significado dos termos *atividade*, *ação* e *operação* na Teoria da Atividade. Leontiev (1988) procurou especificar o sentido atribuído ao termo atividade em sua teoria, diferenciando-o das acepções que lhe são atribuídas na linguagem comum:

Não chamamos todos os processos de atividade. Por este termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. (p. 68).

Esta diferenciação pode ser mais bem compreendida por meio de uma descrição da estrutura geral da atividade, como veremos a seguir.

3.2.2 A estrutura geral da atividade humana

Leontiev descreveu a Teoria da Atividade em um modelo ou estrutura organizada em três níveis de funcionamento: o da *atividade*, propriamente dita, o das *ações* e o das *operações*. A atividade humana, em geral, é composta pelo conjunto das três estruturas, mas cada uma delas apresenta uma característica funcional que a diferencia das demais. Assim, a atividade é definida com base em seus objetivos e motivos, as ações são orientadas por suas metas e as operações são determinadas pelas condições em que se realizam. De acordo com Wertsch,

examination of the components of any activity involves three levels of analysis, and different criteria are used to define the unit of the various levels. (...) A. N. Leont'ev points out that activities are distinguished on the basis of their motive and the object toward which they are oriented; actions, on the basis of their goals; and operations, on the basis of their conditions under which they are carried out (WERTSCH, 1981, p. 18, grifos do autor).

A intenção de usar esse referencial teórico como fundamento para descrição e interpretação da atividade de produção de jornais escolares torna necessária a compreensão de outro tópico central nesta teoria, o que diz respeito à dinâmica das relações entre os seus elementos constituintes. Ou seja, é preciso compreender o que caracteriza e diferencia as atividades humanas entre si e o que define as ações e operações em cada atividade particular. De acordo com Leontiev, da mesma forma que as atividades são definidas com base em seus motivos, as ações são determinadas pelas metas ou fins que realizam.

Los 'componentes' principales de algunas actividades de los hombres son las *acciones* que ellos realizan. Denominamos acción al proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que se debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin conciente. Del mismo modo que el concepto de motivo se correlaciona con el concepto de actividad, el concepto de fin se correlaciona con el concepto de acción. (LEONTIEV, 1978, p. 82).

Na estrutura da atividade, o nível das operações mantém uma estreita relação com o das ações, uma vez que constitui seus aspectos operacionais. Dessa forma, as ações que realizam uma atividade dependem das condições que determinam as operações.

La acción tiene también su aspecto operacional (cómo, por qué medio puede ser logrado) el que es definido no por el fin en sí mismo, sino por las condiciones objetivo-materiales que se requieren para lograrlo. Denomino *operaciones* a los medios con los cuales se ejecuta la acción. (LEONTIEV, 1978, p. 85).

É pertinente observar que a relação de interdependência entre estes conceitos não indica um fechamento da atividade em sua própria estrutura, como essa descrição parece sugerir. Compreendendo as relações que se estabelecem entre os três níveis de organização da atividade humana podemos empregá-los para descrever e interpretar a organização e funcionamento de uma atividade particular.

Assim, torna-se possível entender como as ações e operações de uma atividade específica podem se converter em outras atividades, ações ou operações distintas, conforme variem seus motivos, metas e condições. Neste sentido, Leontiev afirma que

Una misma acción puede concretar diversas actividades, puede pasar de una actividad a otra, revelando de este modo su relativa independencia (...). También es evidente lo contrario, es decir, que uno y el mismo motivo puede concretarse en distintos fines y, correspondientemente, engendrar diferentes acciones. (LEONTIEV, 1978, p. 83-4)

Ainda em relação à estrutura e à nomenclatura empregada para descrever a Teoria da Atividade, Wertsch (1981, p. 33) observa que Leontiev usou o termo atividade com dois sentidos diversos. Empregou "*activities*" ou "*an activity*" para referir-se às unidades de análise da atividade e usou o termo genérico "*activity*" quanto estava falando da teoria em geral.

Esta questão é muito importante devido ao fato de que os termos *atividade*, *ação* e *operação* podem ser considerados sinônimos²². Esta sinonímia torna-se problemática quando precisamos descrever os processos funcionais de uma atividade em particular, seja ela material ou simbólica. Adicionalmente, a palavra atividade é usada, indiscriminadamente, tanto para uma grande variedade de afazeres cotidianos (atividades sociais), como para designar as tarefas escolares (atividades escolares). Se considerarmos que a atividade de produção de jornais escolares goza desta dupla natureza de ser uma atividade social e escolar, ao mesmo tempo, a questão da nomenclatura apresenta-se como um aspecto importante para a clareza das descrições e análises.

Assim, para evitar este problema, usarei o termo atividade para designar uma unidade operacional composta por um conjunto de procedimentos e funções

²² O Dicionário Aurélio Século XXI (edição eletrônica) define operação como "ato ou efeito de operar; ação de um poder ou faculdade de que resulta certo efeito" dentre outras acepções. A palavra ação é definida como "modo de proceder; comportamento, atitude", "atividade responsável de um sujeito", "o curso desse processo; atividade", "cada uma das atividades táticas elementares que integram uma operação militar", etc. Já o vocábulo atividade é definido como "qualidade ou estado de ativo; ação" (grifos meus). Como podemos constatar por meio destes exemplos, os termos atividade, ação e operação são apresentados como sinônimos, entre si.

orientados e unificados por um motivo comum e que convergem para a realização de um objetivo. Empregarei a palavra ação para me referir aos procedimentos e funções que constituem essa unidade operacional e cujas metas conduzem à realização dos objetivos. As operações são procedimentos que constituem e realizam as ações da atividade e são determinadas pelas condições reais em que cada atividade em particular se desenvolve, conforme a estrutura teórica geral.

Exemplificando, falarei da atividade de produção de jornais escolares, da qual a preparação da pauta é uma ação, cujas operações podem incluir, por exemplo, a divisão dos editores em grupos, a discussão dos assuntos de interesse e a seleção de quais devem ser tratados no jornal, etc. O leitor deve considerar, também, que estarei usando essa terminologia de acordo com significados pertinentes à teoria de que fazem parte e não conforme a linguagem comum. Tendo em vista estas observações, podemos passar à apreciação de outros aspectos da teoria.

3.2.3 A origem e a natureza dos objetivos e motivos da atividade

A origem e a natureza dos objetivos das atividades humanas ocupam um lugar de destaque na Teoria da Atividade, uma vez que desempenham um importante papel tanto na análise de atividades sociais, quanto na explicação dos processos pelos quais os indivíduos se apropriam delas. Segundo Leontiev, são os motivos que justificam a realização de uma atividade e orientam as ações que a constituem.

"Lo que distingue una actividad de otra, es la diferencia de sus objetos, ya que es lo objeto de la actividad el que le confiere determinada orientación. De acuerdo con la terminología que he propuesto, el objeto de la actividad es su verdadero motivo" (LEONTIEV, 1978, p. 82).

Kozolin (1986) argumenta que os motivos são originados na realidade social de produção e apropriação de uma atividade, ao passo que as ações dizem respeito ao contexto imediato de sua realização. Os motivos que levam os indivíduos a se engajarem em uma atividade, seja a promoção de uma festa de aniversário, a aprendizagem de uma língua estrangeira ou a produção de um jornal escolar são coletivos, de ordem social, antes de ser individuais.

Consequently, it is the objective of others that provides an objective basis for the specific structure of individual activity. Historically, i. e., in terms of its origin, the connection between motive and object of activity reflects objective social, rather than natural relations. (LEONTIEV *apud* KOZULIN, 1986, p. 271).

Assim, fazer um jornal escolar pode ser uma atividade bastante diferente de produzir um jornal comunitário ou comercial, dado que um jornal escolar deve ter objetivos mais especificamente pedagógicos²³ que os demais. Devido aos seus diferentes motivos e objetivos, determinadas ações e operações podem se fazer presentes numa atividade, mas não necessariamente na outra. Por exemplo, a seleção e revisão das matérias a serem publicadas no jornal escolar são ações que podem conduzir ao ensino-aprendizagem de diversos conteúdos que são fundamentais no contexto escolar, mas que têm uma importância secundária nos jornais comunitário e comercial.

3.2.4 A atividade como unidade de análise

Um aspecto de grande importância metodológica nesta teoria é a delimitação da atividade e das ações como unidades de análise. Para Wertsch (1981), as implicações metodológicas deste princípio são tão importantes que ele o considerou como o aspecto que mais diferencia as pesquisas ocidentais das soviéticas. Segundo este autor, os pesquisadores soviéticos consideram que seus colegas ocidentais têm focado suas questões de pesquisa em um nível de análise que, comparado com a abordagem da Teoria da Atividade, seria o das operações. No entanto, ao analisar uma atividade ao nível de suas operações, o pesquisador negligenciaria suas principais características. Esse tópico é analisado da seguinte forma:

²³ Ao considerar o jornal escolar como uma atividade que *deve ter objetivos mais especificamente pedagógicos* do que um jornal comunitário ou comercial, não estou pressupondo ausência de condições educativas e instrutivas nas atividades sociais não escolares. Tal compreensão consistiria numa contradição em relação aos fundamentos da Teoria da Atividade, aqui defendida. Estou considerando que uma tarefa central da educação escolar consiste em promover o desenvolvimento de uma das principais funções sociais atribuídas à língua escrita - a função metalingüística - e que o desenvolvimento de tal função será tanto mais possível quanto mais as atividades escolares se fundamentarem numa “*escolarização adequada*” dos conhecimentos produzidos nas atividades sociais letradas.

This general approach [a Teoria da Atividade] may be contrasted with one often used in Western psychology in which the investigator is concerned with structural features common to many forms of behavior regardless of their goals. Some Soviet psychologists criticize structuralist approaches precisely on these grounds. In their opinion, by abstracting certain features of several actions and ignoring differences in their goals, the investigator overlooks the most essential characteristics that defines the goal-oriented process in the first place. (WERTSCH, 1981, p. 21-22).

Assim, de um ponto de vista metodológico, para que seja possível compreender a natureza social de uma atividade, a análise de seus elementos constituintes não deve recair sobre um nível inferior ao das ações, uma vez que, além desse nível, perdem-se as articulações com seus motivos e objetivos. Segundo Leontiev, a atividade e as ações que a constituem são as unidades básicas de análise, sendo as ações seus menores elementos:

La actividad humana no existe más que en forma de acción o cadena de acción. (...) Si restamos mentalmente a la actividad las acciones que la ejecutan, nada quedará de esa actividad. (...) cuando ante nosotros se desenvuelve un proceso concreto – interno o exterior -, desde el ángulo de su relación con el motivo aparece como actividad del hombre, en tanto que como subordinado a un fin, aparece como acción o conjunto o cadena de acciones. (LEONTIEV, 1978, p. 83).

Dada a estrutura funcional da atividade, o pesquisador pode analisá-la do ponto de vista de suas ações e respectivas metas ou com base nas operações e condições que as determinam. No entanto, para que os dados analisados dessa forma possam explicar a natureza social e/ou psicológica da atividade, eles precisam ser interpretados em relação aos seus motivos e objetivos (cf. WERTSCH, 1981, p. 18). No caso da presente pesquisa-intervenção, isto significa que a análise da atividade de produção do jornal escolar deve levar em consideração os motivos que lhe são atribuídos pelos diversos sujeitos que participam de sua concepção e produção, o que inclui o papel da ONG, do corpo técnico-administrativo da escola em que se realizou, assim como a participação de alunos e professores.

Como cada uma dessas instâncias mantém uma relação específica com a realização da atividade, é possível analisá-la em diversos níveis em função da forma como as ações de cada grupo de sujeitos se articula com os motivos e objetivos da atividade em seu contexto social. Embora possa se concentrar em uma esfera

específica de sua estrutura, a análise desta atividade deve considerar seus objetivos sociais mais amplos, os quais orientam a realização de ações e operações específicas.

Neste estudo, a análise que será feita das estratégias de mediação pedagógica e produção textual tentará compreender as relações entre objetivos, ações e operações da atividade de produção do jornal escolar no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Neste caso, a motivação para a realização das ações e operações de produção textual pelos alunos e professores não deve ser buscada especificamente nestes níveis da atividade, mas na articulação com suas funções sociais.

3.2.5 A Teoria da Atividade como referencial teórico-metodológico

Uma das contribuições mais importantes desta teoria para a realização deste estudo é que ela permite compreender os motivos das atividades sociais letradas e tomá-los como princípio orientador das atividades de ensino-aprendizagem na escola. Segundo esta perspectiva teórico-metodológica, podemos analisar a produção de jornais escolares como uma atividade social cuja realização implica a apropriação de variados usos e funções sociais da língua escrita. Dessa forma, é possível investigar e identificar os motivos e as condições de realização dessa atividade social e recriá-los na escola, como atividades de ensino-aprendizagem, considerando, naturalmente, as especificidades deste contexto.

Neste sentido, a Teoria da Atividade serve tanto como referencial teórico quanto metodológico. Enquanto modelo teórico ela esclarece, dentre outras questões, como o desenvolvimento intelectual e a apropriação de conhecimentos são influenciados ou condicionados pelas funções e pelo valor que tais conhecimentos e habilidades desempenham no contexto das atividades reais dos indivíduos. Ou seja, como as atividades sociais humanas constituem modos particulares de aprendizagem e de atribuição de significados aos conhecimentos.

Do ponto de vista metodológico, permite pensar a estruturação de uma atividade pedagógica tomando como referência as condições de realização das ações e operações das atividades sociais letradas. Isso possibilita levar em consideração os motivos, objetivos e funções de tais atividades no contexto social e

avaliar em que medida elas podem ser empregadas como modelo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. A atividade é, neste sentido, a unidade de análise, tanto no que se refere à interpretação do fenômeno em seu contexto social, quanto a sua transposição para o contexto escolar, em forma de atividades de ensino-aprendizagem.

3.3 Critérios, Instrumentos e Técnicas de Coleta e Análise de Dados

Além da descrição da Pesquisa-Intervenção e da Teoria da Atividade como referenciais teórico-metodológicos do estudo, é necessário esclarecer ainda quais princípios, técnicas e instrumentos orientaram a coleta de dados. Este aspecto é relevante porque, como nos ensinam Bauer e Aartes (2002, p. 39), “toda pesquisa social empírica seleciona evidência para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base de investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica”. Ou seja, uma das exigências fundamentais da metodologia de uma pesquisa é a apresentação dos critérios usados para coleta e sistematização dos dados. Somente mediante o conhecimento de tais critérios é possível avaliar a coerência dos dados coletados em relação às questões da pesquisa e aos objetivos do estudo e em que medida as conclusões são fundamentadas nos dados e na realidade investigada.

Segundo estes autores, a “*amostragem estatística aleatória*” é o procedimento metodológico mais usado nas ciências sociais para definir os critérios de coleta de dados, mas, “em muitas áreas de pesquisa textual e qualitativa, (...) a amostra representativa não se aplica”. Isto se deve ao fato de que a definição de uma amostra representativa depende da existência de um “*referencial de amostragem*”, ou seja, de elementos que possibilitem delimitar a população²⁴.

Portanto, há caso em que não é possível delimitar a população, como nas conversações e interações humanas, cujos elementos representam um sistema

²⁴ O conceito de população refere-se não apenas a um grupo de indivíduos, mas também de “objetos ou eventos que possui um conjunto de características comuns que o definem”. (APOLINÁRIO, 2004, p. 158).

aberto formado por um conjunto infinito de possíveis combinações. “Para sistemas abertos, a população é, em princípio, impossível de ser conhecida. Seus elementos podem ser no máximo tipificados, mas não listados”. (BAUER e AARTES, 2002, p. 43). Nestes casos, estes autores defendem a “construção de *corpus* como um princípio alternativo de coleta de dados”. (BAUER e AARTES, 2002, p. 39). Estas orientações metodológicas se aplicam perfeitamente a este estudo na medida em que objetiva descrever e compreender processos cujas formas de realização não podem ser previstas e quantificadas, como as infinitas possibilidades de interação entre os sujeitos que participam da mediação pedagógica da produção textual, no contexto da sala de aula.

A descrição dos objetivos, das questões de pesquisa e dos referenciais teórico-metodológicos feita acima caracteriza a pesquisa-intervenção como uma abordagem qualitativa de investigação científica - na qual o foco de atenção é a compreensão do “mundo dos significados das ações e relações humanas”. (MINAYO, 2002, p. 22). Esta característica fundamental da pesquisa qualitativa requer, na maioria dos casos, o emprego de técnicas e de instrumentos mais sensíveis à descrição e compreensão de processos e relações singulares, cujos significados não podem ser validados por medidas estatísticas.

No caso deste estudo, a opção pelos referenciais teórico-metodológicos apresentados acima dispensa uma discussão mais ampla sobre a inviabilidade da utilização da *amostragem estatística* como critério de coleta dos dados, ao mesmo tempo em que justifica o emprego da noção de *corpus* para descrever os procedimentos de coleta e sistematização dos dados produzidos através de técnicas e instrumentos de natureza qualitativa, como a mediação pedagógica, a observação participante, a entrevista semi-estruturada e outros.

Vejamos como a noção de *corpus* pode ser empregada para esclarecer essas relações.

3.3.1 A construção de *corpus* como um princípio de coleta de dados

A palavra latina *corpus* (*corpora*, no plural) significa corpo. Em metodologia científica, é utilizada para designar uma coleção de materiais com base nos quais são extraídos os dados de uma pesquisa. Bauer e Artes (2002), discutem

amplamente os significados, empregos e desenvolvimento da noção de *corpus* na lingüística e nas ciências sociais. Observam que, historicamente, a palavra foi usada para descrever uma coleção completa de textos, como o conjunto da obra de um autor ou a totalidade das edições de uma publicação. Com o desenvolvimento da lingüística *corpus*, um campo específico da lingüística que trata da formação dos *corpora* de dados lingüísticos orais e escritos, a palavra passou a ser usada para designar uma diversidade de materiais de estudo. Conforme Bauer e Aartes,

embora significados mais antigos de ‘corpo de um texto’ impliquem a coleção completa de textos, de acordo com algum tema comum, mais recentemente o sentido acentua a natureza proposital da seleção, e não apenas de textos, mas também de qualquer material com funções simbólicas. Esta seleção é, até certo ponto, inevitavelmente arbitrária: a análise compreensiva tem prioridade sobre o exame minucioso da seleção.” (BAUER e AARTES, 2002, p. 45).

Neste sentido, empregarei a noção de *corpus* para descrever os dados desta pesquisa-intervenção e seus respectivos procedimentos de registro. Como vimos acima, a noção de *corpus* indica a preocupação com a sistematização de dados a partir de critérios qualitativos e não estatísticos. Dessa forma, ao apresentar e descrever os dados que serão objeto de análise e fundamento de minhas afirmações, não me preocupo em avaliar ou demonstrar sua representatividade em relação ao conjunto de ações desenvolvidas no decurso da pesquisa-intervenção. Procuro, entretanto, evidenciar a pertinência das técnicas e instrumentos empregados para sua produção em função dos objetivos do estudo.

Vejamos agora os princípios que orientaram a formação dos *corpora* de dados da pesquisa.

Segundo Vasconcelos (2002), a escolha dos instrumentos e das fontes de dados “não pode ser aleatória ou apenas fruto do desejo ou das competências técnicas específicas do pesquisador”. Pelo contrário, deve ser criteriosa e levar em conta, além das exigências próprias da perspectiva metodológica e epistemológica do investigador, alguns dos seguintes critérios:

- a) ser coerente com a estrutura teórico-técnica do projeto, que define o tipo de olhar e a forma de enquadramento do fenômeno em estudo

- e que acaba por priorizar tipos específicos de instrumentos e fontes de investigação;
- b) levar em conta a disponibilidade e a acessibilidade aos dados sob investigação;
 - c) levar em conta e se adequar às características específicas dos indivíduos, da população, do ambiente ou organização sob investigação, inclusive ao tamanho da amostra necessária (em casos de estudos estatísticos) e às condições do contato para a coleta de informações;
 - d) levar em consideração os recursos humanos, financeiros, técnicos de análise (sic), e o tempo e as condições concretas disponíveis para a realização do projeto, tornando-o factível;
 - e) ser coerente com a estratégia institucional e com as questões éticas definidas no planejamento do projeto. (VASCONCELOS, 2002, p. 209).

A observância destes princípios ficará evidente por meio da descrição dos *corpora* de dados *primários* e *secundários* produzidos mediante o emprego de técnicas e instrumentos qualitativos como *entrevistas*, *observação ordinária* e *participante*, a *análise documental* e *intervenção pedagógica*, como veremos a seguir.

3.3.1.1 O *corpus* de entrevistas

Vasconcelos (2002) classifica a entrevista em quatro categorias: *entrevista informal* – “o tipo menos estruturado e mais próximo da conversação informal; geralmente usado em estudos mais exploratórios e etnográficos” (p.220); *entrevista focalizada* – uma modalidade que, “apesar de também ser livre, gira sempre em torno de um tema específico” (p. 220); *entrevista por pautas* – aquela que “se guia por uma lista de perguntas, roteiro de tópicos ou temas de interesse”, (p. 221) e, finalmente, a *entrevista estruturada para surveys* – uma modalidade que se baseia em uma “relação fixa de perguntas cuja ordem, formulação e estratégia de entrevista são invariáveis para todos os informantes, permitindo um tratamento estatístico das respostas”. (p. 221).

Embora os objetivos dessa seção não requeiram uma discussão a respeito da propriedade dessa nomenclatura, convém lembrar que as modalidades apresentadas acima não esgotam os tipos e propósitos dessa técnica, que é

denominada e classificada de modo diverso por outros autores, a exemplo de Soriano (2004), Gaskell (2004) e Bogdan e Biklen (1994).

Durante a realização deste estudo empreguei a técnica da entrevista em várias ocasiões com diversos propósitos. Especialmente na fase exploratória do estudo me servi da entrevista *informal* e/ou *focalizada* para escolher uma escola e um jornal onde seria realizada a pesquisa-intervenção. Nesta fase da pesquisa, embora tivesse um conhecimento relativamente abrangente sobre as orientações gerais oferecidas pela ONG para a produção dos jornais escolares, era preciso conhecer como era produzido em cada escola e se ambos (escola e jornal) se adequavam aos critérios que eu havia estabelecido para escolha do *lócus* de realização da pesquisa (descritos à página 88). E a entrevista era o meio mais adequado para a obtenção dessas informações.

Nesse momento, minhas fontes de informações eram principalmente a coordenadora pedagógica e do jornal, a diretora, professores responsáveis pela sala de leitura ou Centro de Mídias. Com base nas informações obtidas destas fontes e, em alguns casos, mediante a participação em uma reunião com outros dirigentes da escola, era possível saber qual a importância do jornal no conjunto das atividades da escola, qual era a metodologia de sua produção e, principalmente, se escola estava interessada e/ou apta a participar da pesquisa-intervenção.

O estilo das entrevistas realizadas nessa fase era o mais informal possível, de forma a permitir ao informante introduzir outros tópicos relevantes, específicos da realidade de cada escola. Além de cuidar para criar um clima de conversação, eu dispunha também de um roteiro com questões abertas que eram apresentadas (ou não), conforme as informações obtidas. Por outro lado, outras questões eram acrescentadas com o objetivo de provocar mais esclarecimento sobre tópicos relevantes até então pouco explorados. Essa combinação de entrevista *informal* e *focalizada*, nos termos da nomenclatura acima, resultava bastante produtiva porque possibilitava um ambiente de conversação que dava acesso a informações que dificilmente seriam obtidas por meio de uma entrevista formal ou de uma conversa desprovida de um foco de atenção.

Entrevistas como estas também foram realizadas, embora em menor número, com representantes da ONG Comunicação e Cultura, com professores e alunos da

escola, sobretudo antes e após a realização da intervenção em sala de aula. Nestes casos, o emprego da entrevista visava a esclarecer dúvidas sobre aspectos observados durante a observação ordinária e participante, bem como conhecer a opinião dos sujeitos sobre a pesquisa-intervenção.

Todas as entrevistas foram gravadas em fitas k-7 e transcritas, parcial ou integralmente, dependendo de sua importância para o esclarecimento dos temas da pesquisa. Os dados desse *corpus* orientaram a tomada de decisões no planejamento da metodologia de produção do jornal durante a fase de intervenção, fundamentaram a apresentação dos atores, cenários e ações da atividade de produção do jornal (descritas nos capítulos três e quatro), bem como servirem de base para algumas conclusões do estudo.

O *corpus* de dados das entrevistas foi complementado com as informações da observação ordinária e participante, que relato a seguir.

3.3.1.2 O *corpus* de observações ordinária e participante

A observação é uma técnica de grande importância para o pesquisador e amplamente empregada na pesquisa educacional, em especial nos estudos qualitativos, onde a observação de ambientes naturais é um dos recursos mais utilizados para a obtenção de informação. Uma vantagem da observação é a viabilidade de seu emprego como complemento de outras técnicas e instrumentos de coleta de dados, como entrevistas, questionários, enquetes etc. geralmente necessários para a formação de uma visão mais coesa do fenômeno investigado.

Soriano (2004) discute o emprego de dois tipos de observação na pesquisa social: a *ordinária* e a *participante*. Define a *observação ordinária* como aquela em que “o pesquisador se encontra fora do grupo que está observando, ou seja, ele não participa dos eventos da vida do grupo em estudo”. (p.146). A *observação participante* é aquela em que “o pesquisador submete-se às regras formais e informais do grupo social, isto é, participa nos diversos atos e manifestações da vida do grupo e tem acesso a seus locais de reunião exclusivos”. (p. 146).

A observação ordinária é particularmente útil na fase de aproximação do campo de investigação, nos casos em que o pesquisador tem pouco ou nenhum

contato prévio com os sujeitos que farão parte do estudo. Nas primeiras interações entre o pesquisador e os sujeitos da investigação, quando os lugares e os papéis de cada um são ainda pouco definidos e/ou conhecidos, e, em certos casos, quando não há uma relação de confiança mútua entre ambos, a observação possibilita a obtenção de informações importantes sobre o tema da investigação que não poderiam ser colhidas por meio de outros recursos como entrevista ou aplicação de questionários.

Neste contexto a observação é, provavelmente, a técnica que requer mais sensibilidade e atenção do pesquisador, uma vez que ele próprio se constitui como o principal instrumento de pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Ao se fazer instrumento de pesquisa, ele deve ser sensível, sobretudo, àqueles dados imperceptíveis aos instrumentos técnicos, tais como as reações dos sujeitos em relação à sua presença no grupo e às atividades por ele propostas ou realizadas. A observação de indicadores dessa natureza pode contribuir para a eficácia dos procedimentos metodológicos de que o pesquisador lança mão para realização da pesquisa.

A observação participante, por outro lado, requer uma maior proximidade e aceitação do grupo de cujas atividades o pesquisador deseja participar. Ao mesmo tempo em que oferece a vantagem de facilitar a compreensão do objeto de estudo a partir da perspectiva dos sujeitos do grupo, em certos casos pode provocar conseqüências indesejadas sobre os sujeitos e/ou objeto da investigação. Ou seja, pode haver situações em que, no afã de participar ativamente das atividades do grupo, o pesquisador assuma uma atitude que dificulte suas relações no grupo e uma adequada abordagem do problema a ser investigado. É o que acontece quando o pesquisador atribui tanta importância a sua participação que deixa de ouvir o que o grupo tem a dizer e/ou gostaria de fazer em relação à ação que ele próprio realiza.

Nesta pesquisa, os procedimentos de observação participante que implicaram na condução de atividades junto aos alunos e/ou professores – especialmente sob a forma de realização de uma oficina de leitura e exploração de um jornal e da participação em reuniões de planejamento – foram realizados apenas após um longo período de observação ordinária. Procedi dessa forma por considerar imprescindível conhecer como o jornal era feito e explorado na escola antes de propor qualquer alteração na metodologia de sua produção. Somente tomando estes cuidados seria

possível tomar conhecimento dos pontos positivos dessa atividade e identificar aspectos que poderiam ser melhorados, os quais serão relatados no próximo capítulo.

Os dados resultantes da observação ordinária e participante consistem em registros em um diário de campo, fotografias, exemplares de atividades desenvolvidas com os alunos, etc. nos quais me baseei para descrever boa parte dos eventos desse texto, em especial a estrutura da atividade de produção do jornal escolar, nos capítulos quatro e cinco.

3.3.1.3 O *corpus* da intervenção pedagógica

O *corpus* da intervenção pedagógica é constituído de uma grande quantidade de dados primários oriundos de três principais formas de registro:

- **textos e formulários para a produção do jornal** – consiste em um conjunto de textos contendo informações e procedimentos para o desenvolvimento das ações e operações necessárias a produção dos gêneros textuais publicados no jornal. Este material foi usado tanto para a formação dos professores quanto para a orientação das atividades realizadas pelos alunos em sala de aula. Exemplos de como este material foi empregado encontram-se no capítulo cinco, onde apresento uma descrição da atividade de produção do jornal durante a intervenção pedagógica;
- **produções textuais dos alunos** – outra parte importante dos dados desse *corpus* é constituída dos textos produzidos pelos alunos como parte das ações e operações de produção do jornal. Boa parte desse material foi publicada nas três edições do jornal desenvolvidas durante a intervenção pedagógica e será apresentada no capítulo cinco como exemplo das ações e operações da atividade;
- **transcrição das aulas** – durante a intervenção, na medida do possível, gravei em fita k-7 um grande número de eventos de mediação que exemplificam as ações e operações da atividade de produção do jornal. Estes dados são a principal fonte de informações para a descrição e

análise de estrutura da atividade e das estratégias e mediação pedagógica e produção textual.

3.3.1.4 O *corpus* de dados documentais

Ao longo da pesquisa, tive acesso a muitos documentos produzidos pela Comunicação e Cultura que constituem um *corpus* de dados documentais. Dentre estes documentos destacam-se os materiais disponibilizados no portal da ONG, como os relatórios dos seminários de avaliação do projeto Primeira Letras – que continham a síntese das avaliações do ano anterior e o planejamento das metas do projeto para o ano seguinte, os *Murais primeiras letras* – uma série cartazes em formato ampliado para colocação nos murais das escolas, onde se divulgavam as novidades do Projeto e orientações para os professores desenvolverem o trabalho em sala de aula, as cartilhas *Aspectos práticos do projeto Primeiras Letras* (RAVILOLO e MOTA, 2000) e *Ensinando a ler e a escrever com o jornal escolar* (RAVILOLO, LIRA, e MOTA, 2001) – que eram utilizadas para a formação dos professores que se escreviam para trabalhar com o projeto, dentre outros.

As informações contidas nesses documentos possibilitaram compreender com maior profundidade alguns aspectos gerais da proposta de trabalho da ONG e, de modo particular, os pressupostos pedagógicos do projeto Primeiras Letras. O *corpus* de dados documentais também foi empregado como uma fonte de evidências documentais para muitas afirmações feitas ao longo do trabalho, em especial nos capítulos três e quatro, onde caracterizo, respectivamente, os sujeitos e cenários da pesquisa e as concepções de jornal escolar e suas implicações para o ensino de língua escrita.

Para concluir esta seção, convém lembrar que, devido à grande quantidade de informações gravadas e transcritas, além das registradas sob a forma de atividades de sala de aula e de textos instrucionais, não será feita uma análise exaustiva de todos esses *corpora*. A compreensão da intervenção pedagógica e da atividade de produção do jornal escolar, conforme o modelo da Teoria da Atividade, não implica em uma análise minuciosa de todos os *corpora* de dados, mas na apresentação de todas as ações e operações que constituem sua delimitação.

No próximo capítulo descrevo os procedimentos de investigação que possibilitam compreender como a atividade de produção do jornal escolar estava organizada antes da intervenção pedagógica. As diversas ações desta etapa da pesquisa desempenharam, também, as funções de reconhecimento do campo e preparação da intervenção pedagógica, como veremos a seguir.

SUJEITOS E CENÁRIOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Neste capítulo, trato dos processos da fase preparatória da intervenção pedagógica: apresento os principais atores e instituições que deram suporte à sua realização, relato a escolha da escola/jornal para a realização da pesquisa e descrevo, em linhas gerais, as estratégias metodológicas que antecederam a intervenção.

Além de introduzir o leitor no ambiente em que a pesquisa foi realizada, este relato pretende recuperar ao menos em parte a percepção que fui construindo na medida em que me inseria na escola e participava das relações que ali se desenvolviam. Convém ressaltar que não se trata de uma descrição/análise personalista, centrada em sujeitos particulares, mas nas relações e nos processos através dos quais as pessoas desenvolviam suas funções. Se for bem sucedida, esta descrição recriará a perspectiva a partir da qual fui encaminhando as decisões da pesquisa-intervenção na escola.

4.1 Sujeitos e Cenários que Deram Suporte à Pesquisa

O jornal *De Cara com o Mundo*, que é objeto deste estudo, é produzido por uma escola pública estadual de Fortaleza e faz parte de um amplo projeto de trabalho com jornais escolares desenvolvido pela Comunicação e Cultura, uma organização não-governamental da referida cidade. A delimitação dos contornos dessa atividade requer a apresentação das principais instituições e sujeitos que fizeram parte da pesquisa (a ONG e o projeto Primeira Letras, que dão suporte

técnico e financeiro à produção do jornal, a escola em que o jornal é produzido, o Centro de Mídias e, naturalmente, o jornal *De Cara com o Mundo*). Como disse anteriormente, não farei uma apresentação individual de cada sujeito e de suas funções, mas das instituições e de suas atividades, como veremos a seguir.

4.1.1 A ONG Comunicação e Cultura

A ONG Comunicação e Cultura foi fundada em 1986²⁵ por uma equipe de profissionais que contava com uma experiência de aproximadamente dez anos de trabalho com jornalismo comunitário. Segundo um relatório da própria ONG,

O trabalho que o²⁶ Comunicação e Cultura realiza tem como base o conceito de protagonismo juvenil, que propõe uma mudança na maneira de a sociedade considerar o jovem. (...) Em nosso caso, o protagonismo juvenil é instrumentalizado com ferramentas de mobilização social, para favorecer mudanças de comportamento que visam ao exercício pleno da cidadania, que podem ir desde a colaboração para preservar os espaços físicos da escola até a realização de campanhas de prevenção da gravidez na adolescência. (RAVILOLO, s/d, p. 5).

Conforme consta na página que mantém na Internet, sua missão "é a formação dos jovens para a cidadania, atuando em escolas e outros espaços de aprendizagem." As atividades que desenvolve promovem "o protagonismo dos jovens na melhoria do ensino público e das condições de vida nos bairros e nas comunidades onde moram"²⁷.

Atualmente a ONG conta com dois grandes projetos que envolvem a publicação de jornais escolares: o Clube do Jornal²⁸ e o Primeiras Letras, do qual trato a seguir. Em 2003, ano em que a pesquisa foi realizada, a Comunicação e

²⁵ Outros documentos citam 1988 como sendo o ano de fundação da entidade.

²⁶ Em diversos textos produzidos pela Comunicação e Cultura foram empregados ora o artigo definido feminino, ora o masculino, como no caso acima. Ao me referir à instituição preferi usar, invariavelmente, o artigo feminino e formas equivalentes.

²⁷ A indicação do *site* da ONG como referência foi empregada para as informações que foram obtidas através de sua página na Internet, em fevereiro de 2005.

²⁸ Uma vez que não fazem parte deste estudo, as atividades do Clube do Jornal não serão descritas neste trabalho. Um relato detalhado sobre sua organização e funcionamento encontra-se em um trabalho anterior (SALUSTIANO, 2000).

Cultura trabalhou com 887 escolas e 897 jornais, que publicaram 2.592 edições, perfazendo uma tiragem total de 1.486.300 exemplares. Estes números referem-se às publicações dos projetos Clube do Jornal e Primeis Letras, em funcionamento nos estados do Ceará e Pernambuco. Além de bancar 85% dos custos de publicação dos jornais escolares, a ONG presta assessoria técnico-pedagógica a ambos os projetos.

Neste caso, do ponto de vista da ONG, o trabalho com o jornal escolar tem como referência outras atividades culturais cujos objetivos ultrapassam os limites do trabalho didático, o que deveria conferir ao jornal escolar maior ênfase em sua função comunicativa. Como vimos no capítulo um, este fato resultam em importantes implicações para as práticas de ensino-aprendizagem da língua escrita na escola. Assim, antes de ter decidido onde seria realizada a pesquisa-intervenção, eu procurava justamente uma escola/jornal em que os reflexos dessa concepção se fizessem presentes no trabalho pedagógico.

Uma análise mais ampla de como este aspecto orientava as atividades do projeto Primeiras Letras será feita no capítulo cinco. Na próxima seção traço apenas um breve histórico da origem desse projeto, do qual faz parte o jornal que é parte deste estudo.

4.1.2 O projeto Primeiras Letras

Este projeto foi criado como um desdobramento da editoria Primeiras Letras, do Clube do Jornal, na qual eram publicadas as produções dos alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Tal desmembramento foi motivado pelo reconhecimento de que a editoria Primeiras Letras e o jornal do Clube se destinavam a públicos distintos, com demandas específicas no que se refere aos processos de produção, aos conteúdos e à linguagem, como nos informa a então coordenadora do projeto:

Porque esses jornais de adolescentes, a gente não tem o direito de colocar textos, porque eles têm que decidir a pauta do jornal, né? (...). Então às vezes fica assim: "Ah, esses textos no nosso jornal, não tem nada a ver, esses textinhos desses meninos". (...) os desenhos bem infantis, ainda. E ao mesmo tempo tinha o outro lado: os meninos de 1ª série pegavam um texto: "Ah, masturbação, ah, o

hímen! Professora o que é isso?" Uma linguagem bem mais avançada, (...) com os termos que eles não conheciam ainda, ((inaudível)). Então, a gente viu que eram dois públicos diferentes, que eram duas linguagens diferentes e o espaço era muito limitado. (Karina, coordenadora do Projeto Primeiras Letras, em entrevista concedida ao pesquisador em 24/07/2003).

O projeto Primeira Letras se fundamenta numa concepção diferente do trabalho com o jornal. Ele procura equacionar o interesse de participação das crianças, as dificuldades resultantes da impossibilidade de elas mesmas desenvolverem todas as etapas de produção de um jornal, a necessidade da ONG ampliar as formas de participação de crianças e jovens em suas atividades, assim como de preparar as crianças para assumirem o trabalho do Clube do Jornal, a partir das séries mais adiantadas.

No ano 2000 surgiu o projeto Primeiras Letras independente, bem diferenciado do projeto Clube do Jornal. Porque a gente não tem a ilusão de que faz um projeto de protagonismo infantil. (...) (§)²⁹ A gente acha que esse nome, protagonismo infantil não existe, (...) nós não trabalhamos com esse conceito. (Karina, coordenadora do Projeto Primeiras Letras, em entrevista concedida ao pesquisador em 24/07/2003).

Neste caso, o jornal é pensado como um produto de comunicação e como recurso didático que deve ser utilizado pelo professor em suas aulas. Como disse anteriormente, essa concepção de jornal será analisada no capítulo 5.

A gente trabalha muito com (...) a visão do jornal como produto de comunicação, mas também o jornal como recurso didático. (§) Então assim: era importante fazer o jornal, mas também é importante ter a garantia que depois que o jornal é feito, esse jornal volta para sala de aula. Pra estimular a leitura, pra estimular a escrita, a reescrita de textos (...). Eu acho que esse é o eixo central do projeto, que tem continuidade até hoje – que a escrita tem uma função social. (Karina, coordenadora do Projeto Primeiras Letras, em entrevista concedida ao pesquisador em 24/07/2003).

²⁹ O sinal de parágrafo entre parênteses (§) foi empregado para indicar a supressão da fala de um dos interlocutores nos casos em que uma idéia ou argumento foi entrecortado pela alternância de turnos entre os falantes e para reunir turnos que tratam de um mesmo tema.

Em síntese, o projeto Primeiras Letras foi criado para viabilizar a publicação de jornais confeccionados com textos e desenhos de alunos de 1º, 2º, e 3º ciclos (1ª a 6ª séries do ensino fundamental) e de classes de aceleração, produzidos sob orientação de seus professores como parte das atividades de sala de aula. Cada escola conta com um coordenador, responsável pela editoração e diagramação do jornal, envio para a gráfica, recebimento e distribuição na escola.

4.1.3 A escola Adélia Brasil Feijó

Em 2003, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Adélia Brasil Feijó contava com aproximadamente 1700 alunos matriculados desde a 5ª série/III ciclo do ensino fundamenta ao 3º ano do Ensino Médio e em classes de aceleração, nos turnos da manhã, tarde e noite.

A organização do ensino em séries e ciclos aplica-se apenas ao ensino fundamental e, nesta escola, foi concebida da seguinte forma:

Nós só recebemos, nós só atendemos a partir da 5ª série aqui. Ou 5ª série fora de faixa, que aí tá a diferença entre ciclo e série. Qual a diferença? A série, o aluno pode ter 14 anos e fazer a 5ª ou 13 anos e fazer a 5ª. O ciclo, ele tem que ter 11 e 12 anos. Por exemplo: primeiro ciclo: é 1ª e 2ª série. O primeiro ciclo, de sete anos, 1ª série. Primeiro ciclo de oito anos, 2ª série. Aí vem o segundo ciclo, de nove anos 3ª série, com 10 anos 4ª série. (§) Então, a nossa escola tem terceiro ciclo de 11 anos e 5ª série fora de faixa. Porque quando é série, é porque os alunos não estão na idade correta pra fazer aquela série. Se tiver a idade de (...) 11 anos, então não é 5ª série, é terceiro ciclo de 11 anos. É o equivalente à 5ª série. Terceiro ciclo de 12 anos, equivalente à 6ª série; (...) quarto ciclo de 13 anos, equivalente à 7ª e o quarto ciclo de 14 anos, equivalente à 8ª série. (Maria José Mouta, coordenadora de gestão e do jornal *De Cara com o Mundo*, em entrevista concedida ao pesquisador em 15/04/2003).

Convém ressaltar que a criação dos ciclos, conforme previstos no artigo 23 e no § 1º do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi pensada como uma forma de possibilitar o acompanhamento do aluno por um período maior de tempo que o das séries, que têm duração anual. A organização dos alunos em ciclos permitiria ao professor detectar as dificuldades de aprendizagem e dispor de um período maior de tempo para acompanhar seu

desenvolvimento, sobretudo nos casos em que o estudante apresentasse dificuldades de aprendizagem. Assim, seria possível respeitar os processos de desenvolvimento daqueles alunos que requerem mais tempo para a aprendizagem de determinadas habilidades e conteúdos, evitando que um estudante perdesse um ano inteiro de estudo por ter sido reprovado em uma disciplina cujo desenvolvimento esperado não atingiu durante o ano letivo.

Na escola em foco, em decorrência da formação dos ciclos, os professores trabalhavam em Coletivos, ou seja, cada docente era responsável pelo ensino de duas ou três disciplinas para a mesma classe. A distribuição dos professores do turno da manhã em séries e ciclos e a composição dos Coletivos podem ser visualizada no APÊNDICE , página 233. Embora os professores fizessem o planejamento conjuntamente, o desenvolvimento dos conteúdos e do programa curricular estava em grande parte predefinido pelo fato de a escola trabalhar com o telensino. Nas escolas que trabalham com o telensino, as aulas são transmitidas pela TV e são acompanhadas por professores e alunos. Um "orientador de aprendizagem" é o responsável pelo acompanhamento dos estudos dos alunos em um conjunto de disciplinas.

A administração da escola era feita por um Núcleo Gestor, formado por cinco membros: a diretora geral, a coordenadora de gestão, a coordenadora pedagógica, o coordenador administrativo e financeiro e a secretária. Segundo informações da coordenadora de gestão, embora haja uma diretora geral, os demais membros da administração têm igual poder de decisão e trabalham de forma bastante integrada.

[Alaíde] é a diretora geral. Só que ela dá uma abertura tão grande pra gente que acaba todos sendo os diretores. Porque ela não desmancha o nosso trabalho, como acontece em muitas escolas, né. (§) eu evito muito tomar determinadas decisões, quando eu estou no comando. Porque ela não volta atrás nas nossas decisões. E como a gente ainda é marinheiro de primeira viagem... ela não, ela já tá no terceiro mandato. (§) Então, ela tem uma larga experiência... e não é autoritária, né? (§) Então, a nossa escola funciona muito bem por conta disso, nós somos muito unidos. (...) a gente tem um trabalho igual. (§) A gente lê na mesma cartilha, como se diz no popular.(Maria José Mouta, coordenadora de gestão, em entrevista concedida ao pesquisador, em 31/05/2003).

Parte das decisões do Núcleo Gestor são tomadas em conjunto com o Conselho Escolar, que é chamado para discutir assuntos de interesse geral da comunidade escolar, bem como participa do processo de fiscalização da aplicação dos recursos financeiros recebidos pela escola.

Estando localizada em um bairro popular da periferia de Fortaleza, a escola atende, predominantemente, a alunos de baixa renda, filhos de assalariados e trabalhadores da economia informal. A população mais carente concentra-se no turno da manhã, conforme atesta este depoimento: "no ensino fundamental, 5ª e 6ª séries ou ciclos, terceiro ciclo de 11 e 12 anos, é onde estão os alunos mais carentes. (§) É de uma pobreza, meu irmão, de fazer dó." (Maria José Mouta, coordenadora de gestão, em entrevista concedida ao pesquisador, em 31/05/2003). Foi essa a situação que pude constatar através da inserção na escola no período da manhã e mediante os contatos que mantive com os alunos do turno da tarde.

Embora tenha citado casos de violência, em que pessoas da comunidade cometeram furtos no interior da escola e depredaram equipamentos, a coordenadora de gestão ressalta a boa relação escola-comunidade. Uma das formas pela qual a comunidade se faz presente na escola é através da participação em festividades, (celebrações religiosas, datas cívicas e eventos escolares), como indica a declaração a seguir.

[A escola] (...) é muito bem vista diante da comunidade. (...) E é muito respeitada, até, sabe? Até porque dentro da Escola Viva^[30] eu sou bem ativa, porque é uma das minhas funções, e aos sábados e domingos, muitas vezes, a gente proporciona interclasses, e vem a comunidade assistir. Por exemplo: São João. Quando a gente faz São João, a comunidade todinha vem para assistir a festa, pra ver as quadrilhas. (...) a coroação de Nossa Senhora, que é no dia 31, que é uma prática na escola, toda a comunidade entra pra assistir. Já é uma prática, eles já procuram, entendeu? A Via Sacra, (...) a gente passa na comunidade, eles aceitam que a gente passe em determinadas casas, já é uma prática, eles até pedem, entendeu? pra parar lá na casa.
(...) toda vida que a comunidade precisa, a escola cede espaço. Se a comunidade precisa da escola para comemorar o aniversário de

³⁰ Um dos projetos desenvolvidos na escola que proporcionam aulas de dança, xadrez, teatro etc.

alguém da família, a gente cede; se a igreja precisa da escola para realizar algum seminário, a gente cede, tanto faz a igreja católica como a evangélica. (§) Então (...) é uma boa relação da nossa escola com esta comunidade (Maria José Mouta, coordenadora de gestão, em entrevista concedida ao pesquisador, em 31/05/2003).

Outra ação apontada como um elemento importante das relações escola-comunidade é o acompanhamento dos casos de indisciplina e de alunos faltosos.

Quando o aluno está faltando muito, professor diz: "professora Mazé, (...) está com uma semana que esse aluno falta, ((inaudível)), está com um mês". Aí eu vou até a casa do aluno detectar porque é que ele está faltando. Se o aluno está indisciplinado, vou lá e converso com a mãe dele. Então tem muito esse entrosamento. (Maria José Mouta, coordenadora de gestão, em entrevista concedida ao pesquisador, em 31/05/2003).

A relação escola-comunidade e o posicionamento assumido pela escola nessa interação podem ser compreendidos também através de outras atribuições da coordenadora de gestão, por ela destacadas. Trata-se de ações que procuram institucionalizar a participação dos pais e dos alunos em ações de caráter político, mediante a formação de líderes de classe e o incentivo para o resgate do grêmio estudantil.

A gente tá tentando, através de algumas reuniões, vê se resgata [o grêmio estudantil]. Porque como eu falei, eu não vejo muito sentido você chegar e jogar: 'vamos criar o grêmio'. Eu dizer isso. ((inaudível)). Eu acho sentido nos alunos. Estou fazendo a liderança de sala, tô fortalecendo. Já trouxe pessoas do CREDI 21, do fórum estudantil, para falar sobre grêmio, pra ver se parte deles a idéia, né. Conselho escolar tem, na escola toda vida houve. Mas, o grêmio já teve e acabou, e a associação de pais também... a gente sente muita dificuldade. Alguns pais são amigos da escola, mesmo. Parceiros. Eles vêm à escola, quando a escola precisa eles ajudam, mas é uma minoria, até porque as pessoas da comunidade são muito pobres, eles precisam muito. (Maria José Mouta, coordenadora de gestão, em entrevista concedida ao pesquisador, em 31/05/2003).

Outro fator importante, que contribuiu para a escolha dessa escola como local de realização da intervenção, foi a existência de uma sistemática de planejamento e estudo que indicava a possibilidade de planejar e avaliar coletivamente a produção do jornal durante a intervenção. O principal deles, do qual participei ativamente

durante a intervenção, era o Coletivo de Estudos, que acontecia em todas as segundas terças-feiras de cada mês. Na primeira entrevista com a coordenadora pedagógica, ela destacou as principais atividades desenvolvidas nesses encontros:

(...) estudamos algum tema que atenda as necessidades do professor. Então, se os professores estão com dificuldades em questão de indisciplina na sala de aula, questão de segmento das regras, ou então alguma dificuldade surgida no processo ensino-aprendizagem mesmo. (§) Então eles conversam comigo anteriormente, e a gente decide o que é que vai/ define uma pauta pra ser estudada. (§) Nós sentamos, todo o núcleo gestor, e todos os professores, incluindo a equipe do Centro de Multimeios, pra exatamente avaliarmos e encontrarmos as dificuldades, quais são os principais problemas apresentados, questão de desempenho, /.../ de indisciplina... tudo que pode influenciar diretamente ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem. (Helani Arnould, coordenadora pedagógica, em entrevista concedida ao pesquisador em 15/04/2003).

Como observou a coordenadora pedagógica, o coletivo de estudos seria uma ocasião adequada para exposição da proposta de pesquisa-intervenção porque nesse dia “a gente estuda, exatamente, é... temas voltados para o processo ensino-aprendizagem. Então, vem a /.../ calhar bem com o jornal *Editoria Primeiras Letras*. Porque ele está bem, bem dentro do processo mesmo.” Mais informações sobre a apresentação da proposta de pesquisa-intervenção no coletivo de estudos encontra-se no capítulo 6, página 152ss.

Segundo informações da coordenadora pedagógica, haviam ainda dois encontros destinados ao planejamento pedagógico e à discussão de questões administrativas da escola: o “Sabadão” - que acontecia geralmente no primeiro sábado de cada mês, no horário das 7:30 às 14:00 horas, e que reunia “aproximadamente 85% dos professores de ensino fundamental e ensino médio”- e duas outras reuniões que eram realizadas todas as primeiras e terceiras sextas-feiras de cada mês, das 17:00 às 20:00, destinadas aos professores “que não têm condições de estar no de sábado”.

4.1.4 O Centro de Multimeios

O Centro de Multimeios reúne as salas de vídeo, de leitura e de informática e tem a função de dar suporte material aos professores e alunos. Segundo Iraídes, professora-regente do centro no turno da manhã, ele foi criado para "desenvolver mecanismos que possam dinamizar o hábito de estudar e o hábito da leitura" e "fazer com que os projetos andem, aconteçam, realmente". (Iraídes Cavalcante Prudêncio, em entrevista concedida ao pesquisador em 30/06/2003). Assim, o Centro desempenhava várias funções de grande importância, sobretudo para os alunos. Funcionando numa pequena sala, o centro abrigava livros didáticos, obras de referência e de literatura infanto-juvenil e adulta. Era lá que os alunos faziam pesquisas e trabalhos escolares, os professores buscavam material de apoio didático para as atividades de sala de aula, os alunos contavam suas angústias amorosas e os problemas familiares e onde eu me recolhia para alguns minutos de descanso ao final de uma jornada de trabalho estafante (isso quando havia algum lugar, uma vez que era um espaço muito freqüentado).

Dentre os trabalhos de destaque do centro, os funcionários do turno da manhã destacavam o projeto *Criando e recriando através da leitura*, o *Recreio cultural* o *Recreio dirigido* e o "aconselhamento" aos estudantes, dos quais falarei brevemente em seguida.

O projeto *Criando e recriando através da leitura* consistia em seções diárias de leitura e feitas pela regente do Centro, a professora Iraídes, nas salas de aula. A cada dia, ela trabalha com uma sala de aula, desenvolvendo atividades de leitura de livros de literatura infanto-juvenil.

O *Recreio Dirigido* acontecia diariamente, durante quinze minutos. Era o momento do intervalo, da merenda. É interessante notar as razões pelas quais foi instituído como uma atividade coordenada pelo Centro de Multimeios. Segunda as professoras do centro, o *Recreio Dirigido*

é uma corda, é um jogo de damas, (...) jogos populares, (§) brincar de esconde-esconde, jogos de mesa... carimba não foi possível porque a gente não queria o uso das bolas, né?" (§) Na verdade, a gente quis tirar mais as bolas, porque nós não estamos com espaço adequado pra brincar de bola. (§) sempre há alguma (...) das

peças que fazem parte do Centro de Multimeios lá, no recreio. (Iraídes Cavalcante Prudêncio, em entrevista concedida ao pesquisador em 30/06/2003)

Já o Recreio Cultural é realizado mensalmente, na quarta semana de cada mês, durante um período de trinta minutos. É um espaço onde

as meninas podem mostrar as suas danças, suas peças de teatro, os talentos existentes dentro da escola. (§) [Assim], quem tiver poesias, apresenta no dia do Recreio Cultural, quem tiver uma dança para apresentar, apresenta no Recreio Cultural, quem tiver uma homenagem, no Recreio Cultural. E os Recreios Culturais, eles são por tema, e os temas são escolhidos pelos professores. (Iraídes Cavalcante Prudêncio, em entrevista concedida ao pesquisador em 30/06/2003).

A escuta e o aconselhamento dos alunos, embora não fosse uma função prevista para o Centro de Multimeios, era uma atividade muito importante conforme sublinha a professora Margarida, que relata, a seguir, em que consiste este trabalho. Acredito que a inserção de uma citação tão longa quanto a seguinte se justifica pela riqueza de informações e detalhes que apresenta.

Muitos professores ((inaudível)), aliás, nem sabem que (...) eu desenvolvo esse trabalho com os alunos, porque eu faço assim, de forma voluntária, que não é a minha função. Mas, porque eu sinto que a escola tem uma necessidade dessa ajuda, sabe? Porque muitos alunos que manifestam, assim, comportamento estranho, é... indisciplinado, que dão trabalhos, que são apáticos, assim, quanto à aprendizagem, que não se interessam, isso é tido assim como o aluno que não quer nada, né? Às vezes o professor não entende esse lado do aluno-problema entre aspas, né? Que o problema, às vezes está associado a outros, que ele já traz de casa, né? Problemas na família, problemas até mesmo de nutrição, de afetividade, de relações humanas, de relações familiares, que isso repercute na sala de aula. O que ele sofre fora da escola repercute na escola. Então quando ele passa a se comportar de forma assim, não adequada em sala de aula, fica um problema, né, pra o professor administrar e entender o que tá se passando com ele, pra poder conviver bem com ele e entender o que tá se passando com ele. Então quando a gente conversa muito assim com o aluno, procura saber da vida dele fora da escola, faz tipo assim uma investigação, assim, bem sutil, pra saber o que acontece lá fora com a vida dele que tá interferindo na aprendizagem dele, isso é muito valioso, porque quando a gente passa a conhecer melhor o aluno; eu

passando a conhecer melhor o aluno, eu passo isso pro professor, converso com o professor e ele já começa a ver o aluno com outros olhos. Procurar é... melhorar, não só o relacionamento como procurar entender como é melhor conviver com ele, tentando entender o problema dele e ajudar, né? Porque se não for ajudando ele não vai conseguir melhorar de jeito nenhum. Muitos alunos têm problemas assim, diversos, de família, que já se sabe que, principalmente, numa comunidade dessa, né, a carência é de tudo. Então essa carência, principalmente o lado afetivo, é muito sério. É tanto que eles ficam assim apaixonados pelo professor, assim, em termos de carinho mesmo, né? Paixão, paixão de amor, não. Então quando o professor consegue ir amenizando essa situação com ele, ele melhora na aprendizagem, ele se interessa mais, porque, quando o professor entende isso, ele ajuda o aluno. Se ele não entender, ele não sabe porque o aluno chega e fica ali, assim, triste, sem se interessar. Dá a impressão que ele não quer nada. Mas se você for investigar o quê que tá se passando com ele, você ajuda, né? Motiva mais, dá mais atenção pra ele, que muitas vezes é disso que ele tá precisando. Então é esse trabalho que eu faço e passo essa mensagem pro professor. Então, já o professor, procura entender e procurado se aproximar mais dele, né? Procura saber mais dos problemas dele pra poder conseguir administrar essa situação (Margarida Feitosa Braga Furtado, professora auxiliar do Centro de Multimeios, em entrevista concedida ao pesquisador em e 30/06/2003).

Durante a fase de observação da pesquisa, os contatos com os profissionais do Centro de Multimeios possibilitaram compreender vários aspectos do funcionamento da escola, conforme as atividades relatadas acima evidenciam. Apesar da quantidade e da importância das atividades desenvolvidas pelas professoras que atuavam no Centro de Multimeios, elas pareciam não receber o devido reconhecimento por parte de outros profissionais da escola.

4.1.5 O jornal De Cara com o Mundo

Quando iniciei a pesquisa, o jornal *De Cara com o Mundo* encontrava-se em sua 32ª edição. Nos dois últimos anos passou a ser publicado mensalmente, exceto nos meses de janeiro, fevereiro e julho, período em que os alunos se encontram de férias ou estão reiniciando as atividades escolares. Em 2002, ano que antecedeu a realização da pesquisa, foram publicadas nove edições de 4 páginas, com tiragem de 400 exemplares. A distribuição era feita entre todos os alunos do turno da manhã,

inclusive com aqueles que não participam de sua produção. Era produzido por professores e alunos de 3º ciclo (11-12 anos) e por uma quinta série do ensino fundamental. Os procedimentos de produção desse jornal serão descritos na seção 5.2.3 O Jornal *De Cara com o Mundo* Antes da , página 126.

Para concluir esta apresentação dos sujeitos e cenários da pesquisa-intervenção resta destacar algumas colaborações, ainda que não pretenda descrever, em separado, as atividades que desenvolvi com cada um dos membros do Núcleo Gestor, com o pessoal do Centro de Multimeios e como os professores com os quais interagi. Ainda que, durante a pesquisa-intervenção, a maioria das decisões tenha sido discutida coletivamente, alguns sujeitos participaram mais diretamente de algumas delas. A decisão sobre o formato da pesquisa no que se refere ao número de professores e salas envolvidas dependeu, em grande parte, da avaliação da coordenadora de gestão, que era também a coordenadora do jornal *De Cara com o Mundo*; o planejamento e a avaliação de cada edição do jornal nos coletivos de estudo contou com a participação decisiva da coordenadora pedagógica; a diretora geral da escola, com a qual também discuti/partilhei os principais encaminhamentos da pesquisa, deu uma importante colaboração orientando seus funcionários para que dessem suporte material e logístico ao desenvolvimento das atividades de ensino e formação realizadas com os professores e os alunos. A participação dos alunos e dos professores com os quais trabalhei em sala de aula foi parcialmente descrita quando tratei das características da pesquisa-intervenção e será ampliada nos próximos capítulos.

4.2 Estratégias Metodológicas de Preparação da Intervenção Pedagógica

Nesta seção relato as ações da fase exploratória da investigação e as que antecederam a fase de intervenção.

4.2.1 O processo de escolha de uma a escola e de um jornal

O primeiro procedimento para escolha de uma escola onde a pesquisa seria realizada foi a obtenção de uma lista dos jornais publicados. De posse desse

documento, fornecido pela Comunicação e Cultura, selecionei as escolas de Fortaleza que haviam publicado quatro³¹ ou mais edições no ano de 2002. Dessa pré-seleção resultou uma lista de 13 escolas. O procedimento seguinte consistiu em telefonar para cada uma delas para saber se tinha interesse em participar de uma pesquisa sobre a produção do jornal escolar. Desde o primeiro contato, procurei deixar claro que desejava realizar uma Pesquisa-Intervenção na qual seria produzido um jornal escolar cujo planejamento, produção, revisão etc. das matérias seriam feitos conjuntamente por professores e alunos, como parte das atividades de classe. O diálogo a seguir retrata os termos desse primeiro entendimento:

Dorivaldo – Se eu viesse a fazer o trabalho com vocês, (§) os aspectos que já estão bem cuidados, por exemplo, essa coisa do jornal estar inserido no projeto pedagógico da escola, esses aspectos já estão resolvidos. Eu penso que (...) uma coisa a avançar seria no processo de revisão das matérias, por exemplo. Aí eu gostaria de ter uma atitude não só de observação como foi na minha outra pesquisa, entende? Seria uma Pesquisa-Intervenção, uma pesquisa em que eu sentaria com o professor (...) e planejaría com ele e faria com ele a revisão, na sala de aula, coisa dessa natureza...

Mazé – Certo. Eu acho muito interessante.

Dorivaldo – Isso é interessante pra vocês?

Mazé – É. Inclusive ((inaudível)) fosse até muito bom, se você escolher a nossa escola, não só comigo, mas sentar eu, você, a coordenadora pedagógica e o Centro de Mídias.

Dorivaldo – Isso. Exatamente. Quando eu digo assim, "isso depende de mais contatos", (...) uma coisa que acho importante seria conversar com os outros professores, saber se os outros professores também acham isso que eu estou propondo interessante, porque ninguém vai fazer nada na marra, né?

Mazé – Claro! (diálogo ente o pesquisador e a coordenadora do jornal, em entrevista realizada em 15/04/2003).

Normalmente, as escolas se interessavam em me receber para uma conversa inicial, na qual expunha, em linhas gerais, qual era minha proposta de trabalho e na

³¹ No II seminário do Projeto Primeiras Letras, realizado em dezembro de 2002, a Comunicação e Cultura havia definido que, para se manter no projeto, as escolas deviam publicar, no mínimo, três edições do jornal por ano. Em minha avaliação, as escolas que tivessem publicado menos de quatro edições em 2002 não deviam fazer parte do universo de minha escolha porque não atendia ao critério de regularidade e sistematicidade que orientou a seleção da escola/jornal em que seria realizada a pesquisa-intervenção.

qual fazia uma primeira entrevista com a coordenadora do jornal escolar. Em alguns casos, essa primeira visita motivou a participação em uma reunião pedagógica, geralmente um planejamento, na qual apresentava a proposta de pesquisa-intervenção aos professores, ao coordenador do jornal e/ou coordenador pedagógico e obtinha outras informações relativas aos critérios que havia estabelecido para escolha da escola e do jornal com os quais realizaria o estudo.

Esses encontros visavam tanto a obter informações sobre o jornal e a forma com era produzido, quanto a informar como pretendia trabalhar com os professores e alunos, caso a escola fosse escolhida para a pesquisa. Dessa forma, a escola, por sua vez, podia obter informações que ajudassem a avaliar se a pesquisa seria ou não interessante para ela.

Os critérios de escolha da escola e do jornal

Os critérios em que me baseei para escolha da escola e do jornal onde seria realizada a pesquisa-intervenção foram os seguintes:

- a) ser uma escola pública;
- b) haver uma sistemática na produção do jornal, de forma que tenha se constituído em um projeto permanente da escola;
- c) haver compreensão da importância do jornal por parte dos professores e gestores envolvidos em sua produção;
- d) existir interesse de professores e gestores em participar de uma pesquisa-intervenção que visa desenvolver uma nova metodologia de produção do jornal escolar.

Após visitar 13 escolas, pareceu-me que a escola Adélia Brasil Feijó e o jornal *De Cara com o Mundo* eram os que melhor atendiam às minhas expectativas quanto aos critérios acima. Entretanto, essa escolha não se baseou apenas nestes critérios. O conjunto de processos e relações descritos acima, aliado aos critérios mencionados, geraram uma expectativa bastante positiva em relação às possibilidades de desenvolvimento de uma intervenção pedagógica que viabilizasse a investigação da questão-problema do estudo. O passo seguinte consistiu em

conhecer qual era, efetivamente, o trabalho realizado com o jornal na escola e na sala de aula, em particular, conforme descreverei no próximo capítulo.

4.2.2 A participação em reuniões de planejamento e em Coletivos de Estudo

A participação em duas reuniões de planejamento nos turnos da manhã e da tarde possibilitou um primeiro contato com a maioria dos professores com os quais gostaria de trabalhar. É bom lembrar que embora a coordenadora pedagógica e a coordenadora do jornal tivessem me informado quais eram os professores que mais valorizavam o trabalho com o jornal e participavam de sua produção e/ou exploração na sala de aula, esse momento me permitiu conhecê-los pessoalmente e saber como eles se engajavam nos projetos/atividades da escola.

Os Coletivos de Estudos eram reuniões realizadas todas as segundas terças-feiras de cada mês, nas quais os professores discutiram temas pedagógicos e recebiam orientações da coordenadora pedagógica sobre os registros dos diários de classe etc., como atesta o depoimento de Helani, em entrevista gravada em 15/04/2003:

Nesse dia nós nos encontramos (professores) juntando todos os Coletivos (...) e estudamos algum tema que atenda às necessidades dos professores. Então, os professores estão com dificuldades em questão de indisciplina na sala de aula, sobre os segmentos das regras, ou então alguma dificuldade surgida no processo ensino-aprendizagem ([mesmo]), então eles conversam comigo anteriormente, e a gente (...) define uma pauta pra ser estudada. (Helani Arnould, coordenadora pedagógica, em entrevista concedida ao pesquisador em 15/04/2003).

4.2.3 Entrevistas com professores do Centro de Multimeios

As entrevistas com os professores do Centro de Multimeios possibilitaram saber quais recursos didáticos e materiais poderiam ser disponibilizados para a produção do jornal; como as atividades do Centro poderiam ser noticiadas no jornal; como o Centro vinha participando do jornal e como poderia vir a colaborar dentro da nova proposta.

Todas estas formas de interação eram muito importantes porque o tipo de pesquisa que eu estava propondo implicava em mudanças, senão nas rotinas de trabalho de professores e dos alunos, ao menos nos procedimentos de produção do jornal. Há que se considerar também uma série de fatores, como o fato de as escolas já estarem saturadas da presença de pesquisadores que fazem entrevistas, observações, aplicam questionários etc. e vão embora, sem que haja qualquer tipo de retorno para a escola. Além do mais, enquanto estudantes universitários – e a maioria dos professores da escola já fez ou está fazendo um curso superior – estamos acostumados com as análises de pesquisa em que grande parte dos problemas da educação é atribuída aos professores, inclusive em situações em que eles não podem ser responsabilizados.

Essas entrevistas produziram conhecimentos essenciais sobre a disponibilidade de tempo e o interesse dos professores que trabalham no Centro de Multimeios para se engajarem no trabalho com o jornal e a respeito das correlações de força e de poder que caracterizam o ambiente escolar.

A experiência de seis anos de participação no projeto Aprender a Ler, Lendo³² (no qual a intervenção pedagógica era o principal meio de investigação) havia me ensinado que esse tipo de conhecimento só poderia ser adquirido por meio das interações interpessoais e não através de observações, questionários e entrevistas, nos quais dificilmente pode ser identificados ou o são de forma difusa. Por isso, o conhecimento dessas questões, obtido não só por meio de entrevistas mas também de depoimentos, conversas, observações foi absolutamente importante para a condução da pesquisa e da intervenção pedagógica, como vemos ao longo deste texto.

³² O Projeto Aprender a Ler, Lendo foi criado em 1992 pela Dra. Olívia Azevedo, atualmente professora aposentada do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Algumas atividades desenvolvidas sob orientação deste projeto foram divulgadas na revista *Nova Escola*, n.º 85, junho de 1995 e no livro *Qualidade para Todos: o caminho de cada escola*. São Paulo: CENPEC, 1994. Minha participação neste projeto se deu no período de 1993 a 1997.

4.2.4 O reconhecimento do trabalho de exploração do jornal na escola

Aqui, o verbo reconhecer está sendo empregado na dupla acepção de “caracterizar, identificar” e “ter por legítimo” como define o dicionário Houaiss (2001). Por se tratar de uma Pesquisa-Intervenção, não era o caso de apenas observar ou de tomar conhecimento de como o jornal era feito mas também de respeitar e valorizar os aspectos relevantes desse processo. Neste tipo de pesquisa, a colaboração, assim como um posicionamento crítico e franco da parte de todos os sujeitos envolvidos (professores, alunos, gestores e pesquisador) é indispensável para o bom andamento do trabalho. Assim, o reconhecimento do trabalho até então realizado revelou, por exemplo, a importância do estabelecimento de um calendário de atividades cujo cumprimento contribuía para a regularidade da publicação e a inserção do jornal como parte de projetos de trabalho desenvolvidos pela escola.

Foi nesse momento que pude acompanhar também a distribuição do jornal na escola e observar sua posterior utilização como recurso pedagógico, como parte das atividades da sala de aula. Mediante esse reconhecimento, ficou evidente quão necessário era preservar/ampliar algumas práticas já em funcionamento, como a manutenção de um calendário, assim como substituir outras, como a correção das matérias após a publicação e a utilização do jornal como recurso didático. Estes aspectos serão analisados com mais detalhes quando tratarmos da reestruturação da atividade, nos capítulos cinco e seis.

Um dos objetivos da fase exploratória da pesquisa era obter informações que permitissem mapear o processo de produção do jornal da escola. Uma vez que a produção de um jornal foi pensada como o meio através do qual seriam investigadas as estratégias de mediação pedagógica e produção textual que caracterizam o ensino-aprendizagem da língua escrita numa perspectiva enunciativo-interacionista, e que esta atividade já se encontrava estabelecida na escola, tal mapeamento era de suma importância porque:

- a) permitiria estabelecer a forma como a atividade vinha sendo desenvolvida e demarcar as alterações que foram introduzidas durante a intervenção, para que se pudesse avaliar seus efeitos;

- b) possibilitaria a identificação dos aspectos positivos e problemáticos do trabalho desenvolvido, que serviriam de base para as redefinições que seriam feitas durante a fase de intervenção;

A descrição deste processo, desde a solicitação de matérias aos alunos e professores até sua distribuição e exploração do jornal em sala de aula, será feito em termos de ações e operações, conforme a Teoria da Atividade. Os dados que fundamentam esta apresentação foram colhidos através de um processo que teve início com a observação de como o jornal *De Cara com o Mundo* era explorado pelos professores em sala de aula e culminou com o desenvolvimento de uma oficina de leitura e exploração de jornais. Entretanto, com o objetivo de melhor ordenar a exposição dos dados, o processo de produção do jornal antes da intervenção será descrito no próximo capítulo. Em seguida, apresento algumas notas sobre oficina de leitura e exploração do jornal.

4.2.5 Leitura e exploração de um jornal de circulação diária

Uma vez conhecidas as ações centrais da atividade de produção do jornal *De Cara com o Mundo*, como os professores e gestores o concebiam e como o exploravam na sala de aula, era chegada a hora de saber como os alunos participavam/gostaria de participar dessa atividade. Para isto, preparei um estudo piloto que foi realizado sob a forma de uma oficina de leitura e exploração de jornais de circulação diária. Planejamos (a diretora, a coordenadora pedagógica, a coordenadora do jornal e eu) realizar a oficina como uma das atividades da colônia de férias, que seria realizada em julho. Infelizmente, a colônia de férias não aconteceu e a presença dos alunos caiu consideravelmente – dos 30 que estavam inscritos apenas 12 compareceram. Dois fatores contribuíram de forma decisiva para a ausência dos alunos: a falta de uma programação alternativa, característica das colônias de férias da escola, e qualidade da merenda (servimos apenas biscoitos e leite ou refrigerante).

A oficina teve duração de dez horas (duas horas diárias, de segunda a sexta-feira) e tinha como objetivos:

- a) identificar quais habilidades de leitura/exploração de um jornal comercial eram utilizadas pelos alunos;

- b) sondar quais seções, gêneros ou temas eram preferidos pelos alunos;
- c) verificar quais relações os alunos estabeleciam entre o jornal de circulação diária e o jornal escolar (quando solicitados a fazê-lo);
- d) ensaiar a montagem de um jornal organizado em editorias, composto com matérias recortadas de um jornal comercial.

Pode-se facilmente observar, a partir dos objetivos acima, que o jornal de circulação diária foi tomado como um modelo, como um exemplo que inspiraria a produção de jornais organizados em editorias, que seriam produzidos através das atividades da pesquisa.

As atividades da oficina se concentraram nos seguintes tópicos:

- a) exploração da primeira página – sua função, como se lêem as manchetes, as chamadas etc., porque eles não sabiam como utilizá-las, não sabiam para que serviam os números que indicam as páginas das matérias, dentre outros aspectos;
- b) identificação das matérias preferidas pelos alunos – pedia para que eles lessem as matérias do interesse deles, que compusessem seções ou editorias com as matérias que mais gostaram, etc. Ficou clara a preferência pelo caderno Buchicho (do jornal O Povo), por notícias internacionais (a operação das irmãs siamesas, atentados, enfim, matérias que causa um forte apelo emocional);
- c) apresentação de uma técnica de produção de textos dissertativos – essa atividade foi desenvolvida apenas nos dois últimos dias, uma vez que a maior parte do tempo foi dedicada à exploração do jornal.

Embora a oficina não tenha atendido às expectativas quanto ao trabalho de produção textual, foi útil para saber que aspectos precisavam ser levados em consideração ao iniciar o trabalho de intervenção pedagógica com os professores e alunos que iam fazer parte da pesquisa.

4.3 A Escolha dos Professores que Participaram da Pesquisa

Desde os primeiros contatos, deixei claro tanto para os professores trabalham na docência quanto para os gestores e colegas do Centro de Multimeios que, após uma etapa de observação que permitisse conhecer os sujeitos e os procedimentos envolvidos na produção do jornal, seria a hora de assumir, juntamente com os professores, o trabalho de produção do jornal. Antes do recesso de julho já havíamos definido que, dentre os professores, participariam como sujeitos da pesquisa as professoras Rita, Hozana, Doninha e Zélia. As três primeiras trabalhavam com alunos do 3º ciclo de 11-12 anos, organizados sob a forma de um coletivo. A quarta professora trabalhava no sistema seriado, com uma turma de 5ª série.

Além dos critérios que havia estabelecido para escolha do jornal e da escola que fariam parte da pesquisa, a escolha das professoras com as quais trabalhei levou em consideração a indicação das coordenadoras pedagógica e do jornal (que atestavam seu engajamento nessa atividade). É importante ressaltar que tal indicação não implicava em obrigação da parte das professoras em participar da pesquisa. Dirigi-me às professoras que haviam sido indicadas informando este fato e convidando-as a participar do estudo, esclarecendo, inclusive, que a partir do segundo semestre eu trabalharia com elas na sala de aula, caso aceitassem meu convite.

A única condição imposta pelas professoras foi que a pesquisa fosse desenvolvida com as três colegas do coletivo do qual faziam parte e não com apenas algumas delas. Esta decisão era importante não só para as professoras como também para a condução das atividades da pesquisa porque, segundo elas, evitava que alguma colega se sentisse excluída, e porque facilitava o desenvolvimento de atividades conjuntas entre o professor-pesquisador e as professoras da escola. Por essa razão, esta exigência foi prontamente atendida.

Antes de relatar este trabalho conjunto, faz-se necessário traçar os principais contornos da concepção de jornal escolar que fundamentava o trabalho da escola e analisar como concepção era posta em prática pelos profissionais que participavam

de sua produção, especialmente pelas professoras do ciclo com o qual trabalhei, aspectos que serão abordados no próximo capítulo.

CONCEPÇÕES DE JORNAL ESCOLAR E DE LINGUAGEM: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Neste capítulo apresento parte dos dados e das conclusões sobre as implicações das concepções de jornal escolar e de linguagem para o ensino-aprendizagem da escrita na escola. Inicialmente, faço uma síntese sobre três concepções de linguagem que têm maior influência nas práticas de ensino de leitura e produção textual. Em seguida, identifico as concepções de jornal escolar presentes em *O jornal escolar* (FREINET, 1974) e no trabalho proposto pela Comunicação e Cultura, especialmente o que é objeto desta pesquisa. Por fim, descrevo o processo de produção do jornal *De Cara com o Mundo* antes da intervenção pedagógica e analiso suas implicações para o ensino-aprendizagem da língua escrita na escola.

Embora a *observação ordinária* (SORIANO, 2004) deste processo tenha antecedido a oficina de leitura e exploração de um jornal de circulação diária, relatada no capítulo anterior, preferi apresentar os dados referentes a esta ação neste capítulo para dar-lhes uma melhor sistematização.

5.1 Concepções de Linguagem e Ensino de Produção Textual

As concepções de linguagem têm um lugar central na explicação dos processos de produção de conhecimento e compreensão da realidade.

Independente de termos ou não consciência desse fato, nossas interações com os outros e com o mundo são mediadas pela linguagem. Esta mediação desempenha uma função essencial na explicação dos processos de ensino-aprendizagem no contexto da educação formal (VYGOTSKY, 1991).

A importância desse conhecimento e suas implicações para o ensino de língua materna é destacada por Cardoso, ao afirmar que

a dificuldade que a escola tem de alfabetizar e garantir o uso eficaz da linguagem em todos os níveis é, sim, decorrente de concepções equivocadas sobre *língua, linguagem e ensino de língua*. Uma mudança de conteúdos em nossas escolas do ensino fundamental e médio deve acontecer somente quando finalmente modificarmos nossa concepção de linguagem e de ensino/ aprendizagem; quando conseguirmos entender que a linguagem é um modo de produção social, envolvendo interlocutores e contexto, e que a sala de aula é um lugar privilegiado dessa produção. (CARDOSO, 1999, p. 10, grifos da autora).

Este tema, tão complexo quanto relevante para a compreensão das práticas de ensino-aprendizagem da língua escrita na escola, encontra-se disseminado ao longo da obra de muitos autores, dentre os quais se destacam Saussure, Jakobson, Benveniste, Bakhtin e outros, para citar apenas exemplos da lingüística e da filosofia. A síntese que apresento a seguir se baseia em três concepções de linguagem propostas por Geraldi (2002a) e Roazzi e Leal (1999): linguagem como *expressão do pensamento*, como *instrumento de comunicação* e como *forma de interação*. Outros autores (BONINI, 2002; CARDOSO, 1999; MATENCIO, 1994) apresentam outras classificações e/ou nomenclatura³³. Essa distinção se deve, entre outras coisas, ao fato de examinarem cada concepção com base nas contribuições específicas dos teóricos ou movimentos que as fundaram, ao passo que os primeiros parecem ter unificado algumas contribuições em uma mesma categoria.

³³ Em vez das categorias de linguagem como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação, empregadas por Geraldi (2002a) e por Roazzi e Leal (1999), Cardoso (1999) fala em língua como sistema de signos e instrumento de comunicação, língua como expressão do pensamento, língua como estrutura, língua como um sistema funcional e em linguagem como processo de interação verbal. Bonini (1992) e Matencio (1994) não apresentam propriamente uma classificação, mas empregam as mesmas categorias ou semelhantes em suas análises das práticas de ensino de língua materna.

Segundo Geraldi (2002a), cada uma dessas concepções corresponde a uma linha de estudos lingüísticos. A *linguagem como expressão do pensamento* se relaciona com a “gramática tradicional”, a *linguagem como instrumento de comunicação* está associada ao “o estruturalismo e ao transformacionismo”, e a *linguagem como forma de interação* está afiliada à “lingüística da enunciação”.

Estas observações evidenciam tanto a complexidade e a amplitude do tema quanto os limites desta apresentação. Em sua **Introdução à lingüística de enunciação**, Flores e Teixeira (2005, p. 99) discutem a impossibilidade de definir precisamente em que consiste esse campo de estudos observando que “há tantas definições quantas teorias e, em alguns casos, há variações entre os autores de uma mesma linha teórica”. Por estas razões, em vez de pretender apresentar o estado da arte sobre o tema, me empenhei em fazer uma descrição objetiva e clara. Feita esta necessária delimitação, vejamos alguns aspectos que caracterizam e diferenciam cada uma das concepções de linguagem citadas acima.

5.1.1 Linguagem com expressão do pensamento

A noção de linguagem como expressão do pensamento tem como fundamento a *Gramática de Port-Royal* “para a qual a linguagem é a expressão do pensamento”. Trata-se de um ramo de estudos que se desenvolveu em Port-Royal no século XVII e que “nos legou uma gramática que consolida a tradição gramatical construída desde Plantão”, servindo de “modelo para as gramáticas filosóficas dos séculos posteriores”. (CARDOSO, 1999, p. 16).

Segundo esta concepção, a linguagem é concebida como um instrumento essencialmente lógico por meio do qual é possível compreender e descrever o mundo de forma ordenada e racional. Ou seja, a linguagem é “um meio neutro e transparente de representação da ‘realidade’.” (SILVA, 1994, p. 254). Entretanto, “esse processo de nomeação não é mero reflexo de uma realidade que existe lá fora; esse processo produz, constitui, forma a realidade. As categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituem verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas”. (SILVA, 1994, p. 254).

Segundo Bonini (2002), no Brasil, até os anos 60 do século passado, a concepção de linguagem como expressão do pensamento dominou os estudos

lingüísticos e a atividade docente nos meios acadêmicos e escolares. Conseqüentemente, o estudo da língua era fortemente influenciado pelo estudo da gramática do português culto. Neste sentido, aprender a ler e a escrever era equivalente a aprender as regras gramaticais, que funcionam mais como “fórmulas lógicas do raciocínio que como uma descrição da língua”. (BONINI, 2002, p. 29). Assim, a aprendizagem da leitura se pautava na aprendizagem da escrita, “concebida como uma forma de organizar o pensamento” (p. 28) e como um “substrato direto do raciocínio” (p. 29).

Quando baseada nesta concepção, a produção textual se orienta, na maioria dos casos, pela imitação de modelos de autores e de textos, sendo a escrita literária culta o modelo de texto e de autor a ser copiado. Com base nesses fundamentos, as gramáticas e os manuais didáticos exemplificam cada tópico gramatical com fartos exemplos extraídos da literatura. A principal técnica de redação consiste, neste caso, em desenvolver “um esquema textual abstrato” tendo por base a “apropriação dos esquemas básicos de texto – a narração, a descrição e a dissertação” (p.29).

Este tipo de abordagem da linguagem inviabiliza a produção dos sentidos típicos de uma situação comunicativa porque os exercícios característicos desse tipo de escrita – a descrição de um lápis ou de uma foto, por exemplo – não estão a serviço de uma situação real de comunicação nem são produzidos sob a forma de um gênero específico.

Em relação ao jornal escolar, quando é produzido a partir dessa concepção de linguagem, as atividades que convergem para sua produção são muito semelhantes àquelas tradicionalmente sugeridas pelos livros didáticos de língua portuguesa que dão ênfase à exploração da gramática normativa. Dessa forma, durante sua produção, a discussão dos aspectos formais do texto merece mais atenção do que a compreensão das funções do jornal como um instrumento de comunicação. A forte presença desta concepção no jornal *De Cara com o Mundo* propiciava, como veremos adiante, o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita semelhantes às encontradas em manuais de língua portuguesa.

5.1.2 Linguagem com instrumento de comunicação

Segundo Cardoso (1999), a concepção de *linguagem como instrumento de comunicação* tem origem no pensamento de Saussure, que concebe a língua como uma cadeia de signos cujos valores são determinados pelas relações que mantêm entre si no interior de um sistema cuja “existência fundamenta-se nas necessidades de comunicação” (p. 9). Em vez da ênfase na natureza lógico-racional da linguagem, esta concepção enfatiza a importância do sistema de comunicação constituído por um locutor, um canal e um receptor.

A língua é considerada um fato social “porque pertence a todos os membros de uma comunidade”, embora seja “exterior ao indivíduo”, de forma que este não possa “nem criá-la nem modificá-la”. (CARDOSO,1999, p. 9). Por isso, segundo Roazzi e Leal (1996), na concepção de linguagem como forma de comunicação, a língua “tem poder coercitivo sobre o falante” (p. 568), uma vez que “a pragmática não é concebida como condutora das construções sintáticas” (p. 569). Ou seja: nos processos de comunicação (oral ou escrita) são as regras de funcionamento do sistema lingüístico e não as condições de interação entre os sujeitos que determinam a forma da produção lingüística.

Nesta abordagem, a linguagem é concebida como um sistema dual composto de uma “instância subjetiva (a fala) e de uma instância objetiva (a língua)”. Segundo Saussure, a lingüística deve se ocupar de estudar o sistema, ou seja, a língua, deixando de lado suas manifestações particulares, a fala. Ao excluir a fala e priorizar a língua como objeto de estudo da lingüística, Saussure eliminou “a instância que coloca o propriamente lingüístico em conexão com os enunciadores e o mundo” (cf. CARDOSO,1999, p. 9-10). Assim, deste ponto de vista, estudar a língua significa estudar a escrita.

Esta forma de conceber a língua e a linguagem tem importantes implicações para a pesquisa lingüística e para as práticas pedagógicas. Comentando as repercussões pedagógicas dessa abordagem, Roazzi e Leal (1999, p. 569) afirmam que ela perpetua “a análise da língua como um código” e enfatiza a “aprendizagem dos aspectos gramaticais, destituídos do aprofundamento de seus aspectos pragmáticos”. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem da língua materna no

contexto escolar têm por objeto uma língua higienizada dos usos contextuais, o que dificulta sua compreensão pelos alunos e provoca desinteresse por seu estudo.

No trabalho pedagógico, essa concepção deu origem aos exercícios estruturais como os que pedem para o aluno colocar as palavras desordenadas de uma frase na ordem correta. Neste caso, a ênfase em aspectos sintáticos obscurece as possibilidades do aluno compreender a importância dos fatores pragmáticos. Ou seja, ao tomar como objeto de estudo uma língua ideal e universal, deixa-se de enfatizar, por exemplo, que a ordenação dos elementos de uma frase pode ser feita de várias maneiras, dependendo dos sentidos que se queira produzir, conforme as exigências de contextos e funções comunicativas diversos.

Ainda assim, esta abordagem avança em relação à concepção de língua como expressão do pensamento, ao enfatizar a comunicação, em vez da racionalidade, como elemento central para a pesquisa e o ensino de linguagem.

5.1.3 Linguagem como forma de interação

Como disse anteriormente, esta concepção de linguagem tem seus fundamentos em uma ampla variedade de linhas teóricas que constituem o campo da lingüística da enunciação. Dentro dos limites dessa síntese interessa destacar que, nesta concepção, a “*enunciação*, ‘a verdadeira substância da língua’, é (...) a *essência do processo da linguagem*, o conceito-chave para se entender os processos lingüísticos” (CARDOSO, 1999, 24, grifos da autora). Mas o que é a enunciação? A resposta a essa pergunta pode variar conforme os teóricos e/ou as correntes dos estudos lingüísticos, como mostram Flores e Teixeira (2005) ao analisarem os mecanismos de enunciação na obra de autores como Jakobson, Benveniste, Bakhtin e outros.

Vejamos uma possível conceituação, tomando como exemplo a concepção de Benveniste. Segundo Flores e Teixeira, para Benveniste a enunciação é o que acontece ao se “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE *apud* FLORES e TEIXEIRA, 2005, p. 35). Ainda segundo estes autores, com esta afirmação Benveniste,

concebe uma oposição entre a lingüística das formas e a da enunciação. À primeira caberia a descrição das regras responsáveis pela organização sintática da língua (...). A segunda pressupõe a anterior e inclui no objeto de estudo a enunciação”. (FLORES E TEIXEIRA, 2005, p. 35).

Sendo assim,

Enunciar é transformar individualmente a língua – mera virtualidade – em discurso. (...) A enunciação, vista desse prisma, é o produto de um ato de apropriação da língua pelo locutor. (FLORES e TEIXEIRA, 2005, p. 35)

As expressões “ato individual de utilização” e “transformar individualmente a língua”, não significam a ausência de um interlocutor nem que as transformações históricas de uma língua sejam produto da ação individual. Indicam que a estrutura da língua compartilhada por todos os falantes de uma comunidade lingüística é empregada de modo singular em cada enunciado, uma vez que seu significado não deriva apenas das palavras que o compõem, mas também do contexto em que se realiza.

Através do conceito de enunciação, os autores desta concepção de linguagem mostram que não é possível compreender e se apropriar verdadeiramente de uma língua a não ser através do seu uso e do estudo do funcionamento em contextos reais de comunicação. Quando estudamos a língua focalizando apenas sua organização sintática, desvinculada das condições de produção dos enunciados, o que estudamos é uma língua virtual, diferente da que é praticada nas relações interpessoais.

A perspectiva da enunciação dá uma nova interpretação para a dualidade da linguagem contida na separação entre língua (sistema de regras abstratas) e fala (realização concreta e individual) ao considerar a produção particular dos enunciados como eminentemente social, dialógica, interativa. É o que Bakhtin nos ensina ao afirmar que “*A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor*”. (BAKHTIN, 1995, p. 112, grifos do autor).

Esta concepção apresenta importantes implicações pedagógicas. Dentre elas, destaca-se a necessidade de o trabalho com a linguagem na escola ser organizado a partir de condições enunciativas reais, de forma que a produção textual do aluno

(tanto a oral quanto a escrita) “se constitua como uma autêntica produção de sentido, mediante a execução de uma ação de linguagem” (BONINI, 2002, p. 34). Segundo Bonini (2002), são exemplos de tais ações: “escrever um livro que será lido pela turma ou posto na biblioteca, produzir um jornal de colégio, uma apresentação teatral etc.” (p. 35).

Esta posição se diferencia radicalmente das concepções que privilegiam o estudo da língua com base na análise das relações internas entre as palavras, isto é, a partir de suas relações sintáticas. Como vimos, neste caso, o foco nos aspectos normativos da gramática obscurece a compreensão da dimensão enunciativa das interações lingüísticas entre os sujeitos, ou seja, o entendimento de que os mesmos recursos lingüísticos podem produzir diferentes sentidos conforme o contexto em que são empregados. Assim, saber uma língua não equivale a dominar as regras de sua gramática, mas utilizá-la eficientemente, isto é, como parte das atividades sociais de uma cultura letrada, na qual a linguagem vincula cultura e conhecimento. (ANDERSON e TEALE, 1987).

Segundo Bakhtin, “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*” (BAKHTIN, 1995, p. 112, grifos do autor). Neste sentido “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é *a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (p. 112, grifos do autor).

Outro aspecto importante é o papel que é atribuído ao interlocutor na concepção de linguagem como interação. Ao considerar que “a *palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor”, Bakhtin refere-se a algo mais amplo do que à idéia de transmissão de uma mensagem entre um emissor e um receptor. Mostra que o lugar de cada interlocutor no contexto da interação lingüística, definido em termos dos seus interesses e funções, determina não só a forma como também o sentido da enunciação.

É nesta acepção que Geraldi (2002a, p. 42) afirma que

estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.

Esta função crucial atribuída a um interlocutor específico não tem lugar em uma produção textual que tem por objetivo fixar modelos ideais e pré-definidos de textos, nem pode ser preenchida por um interlocutor cujo principal papel consiste em aferir a aplicação da norma gramatical em uma produção específica ou em ensinar as classes gramaticais, como é o caso do papel atribuído ao professor numa concepção tradicional do ensino de língua.

As concepções de linguagem aqui apresentadas mantêm estreitas relações com as concepções de jornal escolar e com as práticas de ensino-aprendizagem da língua escrita na escola, como veremos a seguir.

5.2 Concepções de Jornal Escolar e Práticas de Ensino da Língua Escrita

Nesta seção procuro caracterizar as concepções de jornal escolar tomando por base a contribuição original de Freinet e as práticas desenvolvidas pela Comunicação e Cultura através do projeto Primeira Letras.

5.2.1 O invento de Freinet: o jornal escolar como atividade pedagógica

Foi Célestin Freinet quem primeiro pensou em produzir um jornal escolar, escrito e impresso na escola pelos próprios alunos, sob a orientação do professor. A respeito da autoria do jornal escolar, Freinet (1974, p. 17) afirma: "não temos conhecimento, quer em França, quer no estrangeiro, de nenhuma experiência semelhante ao jornal escolar tal como a realizamos".

Desde 1927, quando publicou *A imprensa na escola*, seu primeiro livro, Freinet já discutia a necessidade de metodologias de ensino que contribuíssem para minimizar a dicotomia existente entre as formas como os conhecimentos são produzidos no contexto das atividades sociais e como são ensinados na escola. Ele criticava a descontinuidade entre as práticas sociais e escolares afirmando que esta cria

uma dualidade lamentável nas funções maiores do indivíduo: a família, a aldeia ou a rua têm as suas normas, formas de instrução moral e tipo de cultura. A escola trabalha segundo normas

deliberadamente diferentes, oposta na maior parte das vezes, que lançam a confusão no comportamento das crianças e contribuem para a sua desadaptação. (FREINET, 1974, p. 94).

O contexto pedagógico no qual Freinet idealizou e desenvolveu o jornal escolar era marcado por uma escola em que predominava o emprego de "métodos escolásticos", caracterizados por um currículo baseado em conteúdos clássicos (muitas vezes distantes dos interesses e necessidades quotidianas dos alunos), pela ênfase em procedimentos de cópia e memorização e por um ambiente de ensino-aprendizagem em que as relações entre professores e alunos eram marcadas pelo autoritarismo.

Em resposta a essa realidade, Freinet pensou a imprensa e o jornal escolar, em especial, como atividades pedagógicas cuja realização seria a condição para as crianças se apropriarem dos conteúdos curriculares, nas quais a leitura, a escrita, o cálculo, o desenho seriam expressão de suas experiências, interesses, necessidades. Inspirado em ideais socialistas, ele concebeu o trabalho cooperativo como um princípio fundamental de sua pedagogia. Seu desejo era criar uma pedagogia e uma escola nas quais a criança aprendesse com suas experiências, baseada em atividades reais de seu próprio contexto de vida, considerando seus interesses e necessidades (SAMPAIO, 1989; ELIAS, 1997).

Em *O jornal escolar* (FREINET 1974), encontramos informações detalhadas sobre sua origem, as técnicas empregadas para sua confecção e impressão, os diversos tipos, a organização das sessões, a eleição e a correção dos textos a serem publicados, as relações entre jornal escolar e comercial, as aprendizagens que a produção do jornal propicia, as vantagens para o ensino e a aprendizagem da língua escrita etc.

Dentre tantos aspectos relevantes para o estudo do jornal escolar, destaco três que melhor se adéquam e atendem aos objetivos desta pesquisa: suas contribuições para o ensino e a aprendizagem da língua escrita, o interesse que as crianças manifestam por ele e os conteúdos nele veiculados.

Como disse noutras passagens deste texto, o ensino-aprendizagem da língua escrita, como os demais conteúdos curriculares, apresenta maiores possibilidades de sucesso quando se fundamenta no respeito às experiências prévias e aos interesses da criança, no incentivo à participação ativa na construção do

conhecimento, em atividades cujo valor afetivo e/ou social são reconhecidos pelos sujeitos que as realizam (VYGOTSKY, 1991; FREINET, 1974; SOLÉ, 1998). O jornal escolar é um instrumento que torna possível a criação de atividades e procedimentos de ensino capazes de preencher todos estes requisitos. Por isso Freinet argumenta que, ao contrário das redações escolares, ao escrever para o jornal a criança sabe da existência de verdadeiros interlocutores, a quem deseja comunicar seus conhecimentos, desejos e emoções. Segundo ele, ao escrever para o jornal,

a criança sente a necessidade de escrever, exactamente porque sabe que o seu texto, se for escolhido, será publicado (...) e lido, portanto, pelos seus pais e pelos correspondentes; por isso sente a necessidade de expandir o seu pensamento por meio de uma forma e de uma expressão que constituem a sua exaltação. (FREINET, 1974, p. 81).

O contrário acontece com as tradicionais redações escolares, geralmente escritas para o cumprimento de uma tarefa, a serviço de diversos tipos de correção.

Se numa aula a redação não serve senão para ser corrigida e classificada pelo professor, se este está persuadido de que a criança não sabe pensar pela sua cabeça nem é capaz de criar e que precisa de se alimentar das riquezas do professor, este receberá sempre 'os deveres' mas nunca terá 'obras' susceptíveis de serem o testemunho de uma personalidade. (FREINET, 1974, p. 20-21).

Estas seriam algumas das condições que fazem da produção de um jornal escolar uma atividade mais eficiente para ensino da língua escrita do que os procedimentos tradicionais. Ele oferece vantagens, também, no que se refere à aprendizagem dos aspectos formais da língua, exigidos nos programas curriculares. Ao tratar das "vantagens pedagógicas" do jornal escolar Freinet afirma que,

sem redações formais, sem repizamento gramatical, poderá atingir-se uma expressão correcta e viva, cujo valor é sancionado pelos exames habituais, uma ortografia natural, um desejo, uma necessidade de escrever e de ler, de experimentar e calcular que estão na base de uma formação de cultura. (1974, p. 81-82).

Como podemos constatar por meios destas citações, ainda que as idéias de Freinet não se fundamentem nas concepções interacionistas de linguagem e de ensino disseminadas nas duas últimas décadas a partir dos estudos de Bakhtin e

Vygotsky, vários aspectos relevantes para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita foram levantados por Freinet a partir de sua experiência como educador.

É necessário destacar que Freinet não concebeu o jornal escolar como um pretexto destinado a facilitar a apresentação dos conteúdos curriculares. Não se tratava de criar um artifício novo para perpetuar as relações pedagógicas, os conteúdos e as formas de apresentação de um currículo que se mostrava antiquado. Pelo contrário, ele o idealizou como uma atividade pedagógica cuja realização possibilitava ao professor e aos alunos o ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares por meio de uma atividade de produção e disseminação de conhecimentos. Estes aspectos fundamentais de seu trabalho são referenciados e ampliados neste estudo com base na Teoria da Atividade, na Pesquisa-Intervenção e numa concepção enunciativo-interacionista de linguagem.

4.2.2 Concepções de jornal escolar no projeto Primeiras Letras: aspectos operacionais e pedagógicos

Como informei anteriormente, os jornais Primeiras Letras fazem parte de um projeto maior de produção de jornais escolares. A relação entre ambos já foi esclarecida na seção 4.1.2 O projeto Primeiras Letras, página 76. A descrição que será feita aqui tem por objetivo recuperar alguns princípios fundamentais que orientaram sua implementação nas escolas, analisar como tais fundamentos foram apropriados pela escola em que a pesquisa foi realizada e, por fim, mostrar como resultaram na prática de produção do jornal *De Cara com o Mundo*. Lembro que essa apresentação tem seus objetivos e limites circunscritos a este trabalho e, portanto, não tem a intenção de resgatar a história da ONG nem mesmo do projeto Primeiras Letras.

As concepções de jornal escolar que orientam o trabalho da Comunicação e Cultura e das escolas podem ser traçadas com base em informações oriundas de variadas fontes como as cartilhas de formação teórica e de orientações técnicas para a publicação dos jornais, os boletins, os relatórios de atividades da ONG, os jornais publicados por cada escola, bem como por meio da observação dos procedimentos realizados para a produção dos jornais.

As informações apresentadas e analisadas aqui foram extraídas dos *corpora* de entrevistas, de observação e de dados documentais. Estes documentos são particularmente importantes porque representam bem o tipo de informação considerada necessária para a produção dos jornais e que era transmitida aos coordenadores e professores envolvidos no projeto Primeira Letras.

5.2.2.1 Aspectos operacionais dos jornais Primeira Letras

Alguns dos principais aspectos operacionais do projeto Primeira Letras podem ser conhecidos através de uma análise da cartilha³⁴ *Aspectos práticos do projeto Primeiras Letras* (RAVILOLO e MOTA, 2000). Como o próprio nome indica, essa cartilha trata de aspectos técnicos e operacionais do projeto como a escolha do coordenador e do nome do jornal, a integração do jornal nas atividades escolares, a produção e a seleção de matérias, as exigências éticas relacionadas à publicação das matérias, as etapas da produção do jornal, dentre outros. Convém observar que estes temas são apresentados de forma bastante atraente, com títulos chamativos, textos de fácil entendimento e com farta ilustração. A apresentação que será feita a seguir consiste em uma categorização dessas informações, o que resulta na alteração da forma original.

Escolha do coordenador e do nome do jornal

A primeira exigência para implementar o projeto na escola é a escolha de um coordenador – que tem como principal objetivo fazer com que o jornal “seja realmente assumido pela escola e incluído em suas rotinas de planejamento e avaliação”. (RAVILOLO e MOTA, 2002, p. 6). Recomenda-se que o coordenador do jornal seja a coordenadora pedagógica ou o responsável pelo Centro de Mídias. Dessa forma, esse profissional terá acesso facilitado aos demais professores e poderá coordenar as atividades de produção do jornal de modo mais eficiente.

³⁴ Esta é a denominação usada pelos autores

A escolha do nome do jornal é indicada como a primeira atividade do coordenador e como um momento, “que motivará tanto os alunos como os professores, ajudando-os a se identificarem com a publicação”. (RAVIOLO e MOTA, 2002, p. 7). A Comunicação e Cultura recomenda que seja feita de forma participativa, por meio de “uma assembléia de representantes das salas”, “um concurso de nomes”, “recolhendo sugestões numa urna ou por qualquer outra forma que movimentar a escola”. (RAVIOLO e MOTA, 2002, p. 7).

O aspecto fundamental dessa atividade consiste em criar um ambiente de expectativa positiva em relação ao jornal, de modo a encorajar os professores e alunos a participarem de sua produção.

A integração do jornal nas atividades escolares

Na fase de inicial de implementação do projeto, o jornal foi concebido como uma atividade que devia fazer “parte do planejamento da escola, sendo os textos e desenhos resultantes dos Projetos Pedagógicos em andamento”. A principal vantagem apontada para esse procedimento era o fato de não representar “nenhum ‘trabalho extra’ para os professores” (RAVIOLO e MOTA, 2002, p. 6). Na prática, isso significava que bastava os professores recolherem os textos e desenhos produzidos como parte dos estudos desenvolvidos em classe e publicá-los no jornal, ou seja, compor um jornal com eles. Havia certa expectativa de que as escolas trabalhariam com “Projetos Pedagógicos”, o que poderia resultar em matérias com um formato mais adequado à publicação nos jornais.

Na fase de implementação do projeto junto às escolas esta solução pareceu adequada porque tornava possível a publicação dos jornais. No entanto, com o passar do tempo a experiência revelou que os temas desses textos e a forma como eram abordados tinham pouco valor comunicativo, uma vez que sua função principal era a realização de exercícios didáticos. Segundo informações da coordenadora do projeto junto à ONG, na maioria dos casos, os textos selecionados para publicação nos jornais tratavam de temas típicos do currículo escolar. Além do mais, o fato de os textos não terem sido produzidos originalmente para o jornal fazia com ele se parecesse com uma “colcha de retalhos”, segundo a avaliação da própria ONG.

A imagem de um jornal como colcha de retalhos é o resultado mais evidente da falta de critérios de ordenação das matérias, tais como a disposição em editoriais e seções. Voltarei a tratar desse aspecto quando discutir a concepção de jornal como recurso didático.

Orientações para produção/seleção de matérias

A cartilha apresenta uma série de orientações para a produção e seleção de matérias que visa a fazer com que o jornal retrate as atividades de todas as salas de aula que participam do projeto, evitando a formação de "panelinhas". Para isto, as principais recomendações são:

- ◆ estabelecer que cada sala poderá enviar apenas um ou dois textos ou desenhos;
- ◆ determinar um tamanho máximo para os textos;
- ◆ afixar na sala de professores uma lista dos textos que serão publicados no próximo número (dessa maneira os alunos cujos textos não foram escolhidos poderão ser informados com antecedência). (RAVILOLO e MOTA, 2002, p. 8).

Via de regra, os jornais não podem publicar textos de professores. As exceções são “os editoriais explicativos do conteúdo do jornal e seu processo de produção, e textos da direção ou do Conselho Escolar dirigidos aos pais”. (RAVILOLO e MOTA, 2002, p. 9).

Exigências éticas relacionadas à publicação das matérias

A cartilha mostra que a publicação de um jornal pode envolver questões éticas de grande importância e que podem ter muita repercussão na escola e na comunidade. Para orientar os alunos e professores a respeito deste tema, foi criado o Código de Ética da Comunicação e Cultura, que “deve ser respeitado obrigatoriamente” por todos os jornais. O código recomenda a observância dos seguintes princípios:

- ◆ Os jornais trabalham para a ampliação e consolidação dos Direitos Humanos.
- ◆ Eles não podem ser utilizados para promoção pessoal ou partidária.

- ◆ Eles dão Direito de Resposta às pessoas objeto de críticas. (RAVIOLO e MOTA, 2002, p. 9).

Outra questão que envolve aspectos éticos é a identificação da autoria das matérias. Para isso, a cartilha sugere o seguinte:

Para que as crianças possam se reconhecer e serem reconhecidas é importante que todas as produções publicadas no jornal sejam assinadas com nome completo, idade e série. Quando forem textos coletivos é recomendado colocar a turma e o nome do professor. (RAVIOLO e MOTA, 2002, p. 8).

À primeira vista estas questões podem parecer menos importantes, por se tratar de uma publicação cuja circulação se restringe ao âmbito da comunidade escolar. Entretanto, o Código de Ética foi criado porque, na prática, houve casos em que a publicação de matérias que expressavam o ponto de vista de apenas uma das partes interessadas resultou em críticas que tiveram grande repercussão na escola e/ou comunidade.

Quanto aos cuidados éticos em relação à autoria das matérias, estes não devem se limitar à identificação dos alunos e professores que as produziram, mas também das fontes consultadas. Há casos em que os alunos apresentam poemas, pensamentos, letras de música etc. de outros autores para publicação no jornal ou copiam em seus textos algum trecho das fontes consultadas sem fazer a devida indicação da autoria. O respeito à autoria inclui, nestes casos, a orientação sobre os procedimentos de citação das fontes consultadas. Do meu ponto de vista este aspecto pode contribuir para a formação ética dos alunos, ao colocara em discussão a questão da autoria e do plágio.

Etapas da produção do jornal

A cartilha menciona três “fases” de produção e circulação do jornal: “1) a coleta dos textos e desenhos produzidos nas salas; 2) o preparo e envio do material para a gráfica do Comunicação e Cultura; 3) a distribuição na escola”. (RAVIOLO e MOTA, 2002, p. 10). Observa a “conveniência de publicar o jornal todo mês”, a necessidade de “fixar uma data-limite para a recepção dos textos e desenhos” e recomenda que a distribuição “seja feita imediatamente depois da chegada do jornal na escola”. (RAVIOLO e MOTA, 2002, p. 10).

Como podemos ver, estas etapas refletem a concepção inicial de um jornal feito com base na reunião dos textos produzidos nas atividades de classe. Neste caso, não havia ainda a preocupação de pensar a produção de matérias específicas para o jornal, como vimos acima. As recomendações sobre uma data limite para entrega das matérias e a imediata distribuição do jornal na escola visam a estabelecer uma periodicidade regular para o jornal, aspecto de grande importância na fase de implementação do projeto.

Além destes aspectos, a cartilha apresenta informação sobre tiragens e custos, patrocínios e anúncios, além de orientações técnicas sobre diagramação dos textos (tipos e tamanhos de fontes, espaçamento, tamanhos e características das ilustrações) etc. Estes temas não serão sumarizados aqui, como fiz com os demais, porque consistem em informações técnicas pouco úteis para a compreensão das concepções de jornal – embora eu considere muito relevante que tenham sido tratados na cartilha, porque indica o cuidado de informar os principais requisitos e procedimentos necessários à produção do jornal.

5.2.2.2 Aspectos pedagógicos dos jornais Primeiras Letras

Aqui serão apresentadas e discutidas as principais orientações pedagógicas contidas na cartilha *Ensinando a ler e a escrever com o jornal escolar* (RAVILOLO, LIRA e MOTA, 2001). Essa cartilha é empregada nas “capacitações” oferecidas pela Comunicação e Cultura aos professores e coordenadores que se inscrevem para participar do jornal escolar. Como parte da fundamentação para a produção de matérias para o jornal, a cartilha orienta como trabalhar com os seguintes gêneros textuais: carta, opinião, anúncio educativo, notícia, ilustração e conto.

Cada gênero é apresentado por meio dos seguintes recursos: a) definição, b) “exemplos de atividades” que podem ser realizadas para produzi-lo, c) “resultados” (conhecimentos e habilidades envolvidos na produção do texto) e d) exemplos do gênero. Um personagem, a professora Alice, cujas experiências são narradas na cartilha, exemplifica como cada gênero poderia ser produzido pelos professores e seus alunos.

Este recurso é muito interessante porque, ao apresentar as sugestões de atividades como tendo sido exemplos realizados pela professora Alice, o texto cria

um contexto enunciativo bastante semelhante àquele em que o professor poderia se encontrar ao trabalhar com o jornal. Na introdução, sob o título “*Eu!... Trabalhar com jornal escolar?*”, Alice é apresentada como uma professora resistente, que passa a trabalhar com o jornal ao constatar seus benefícios.

A intenção de mostrar como a produção do jornal é uma atividade que pode ser realizada por qualquer professor interessado fica clara nessa passagem:

Nesta cartilha acompanharemos um pouco o trabalho da professora Alice. Primeiro com alguns exemplos de conexão entre o projeto pedagógico e a produção de textos para o jornal com diferentes propósitos comunicativos. Depois, com algumas recomendações gerais. Tudo tirado da experiência. (RAVIOLO, LIRA e MOTA, 2001).

A fim de exemplificar e sistematizar as principais informações dessa cartilha, organizei um quadro em que são transcritos as definições dos gêneros, os exemplos oferecidos e os resultados esperados em função de sua realização. Embora seja uma quantidade de texto muito grande para uma citação, a apresentação do quadro abaixo facilita de tal modo a análise e a compreensão das informações que justifica sua apresentação. Em seguida, destaco alguns aspectos para análise.

Gêneros textuais, exemplos de atividades e resultados esperados

CARTA		
Definição	Exemplo de atividade	Resultados
<p><i>Texto escrito na primeira pessoa (do singular ou plural) com o objetivo de estabelecer uma comunicação direta com o destinatário ou os destinatários. A carta pode ser dirigida tanto para pessoas conhecidas, como para autoridades. Sua função social também se</i></p>	<p><i>O projeto pedagógico escolhido pela escola tratava do tema a importância da educação. Alice decidiu aproveitar a oportunidade para trabalhar o gênero correspondência. Ela mostrou aos alunos dois tipos de carta, uma publicada no jornal da cidade e outra, de tipo familiar, que tinha recebido de uma tia do interior. Partindo destes exemplos, debateu acerca da possibilidade de, por meio das cartas, manifestar pensamentos, sentimentos e participar da vida pública. Para animar a conversa, a professora Alice perguntou se alguém na sala já havia escrito alguma correspondência. Propôs em seguida que todos escolhessem uma pessoa para quem gostariam de escrever a respeito da importância da educação. Foi um alvoroço... Cartas para mães, amigos e Papai</i></p>	<p><i>As crianças perceberam os elementos básicos do processo de comunicação (sujeito, receptor e mensagem); expressaram sua afetividade, bem como seus pontos de vista. No debate para escolher as cartas que seriam publicadas, agiram</i></p>

<i>caracteriza pela diversidade: é meio de expressão de afetividade, opiniões, protestos etc. (RAVILOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 835).</i>	<i>Noel! Ao final da atividade os alunos leram suas cartas. Após debate, de comum acordo foram selecionadas para o jornal cartas que algumas crianças tinham escrito para colegas fora da escola. Alice, junto com a turma, providenciou o envio das demais, utilizando envelopes e explicando para as crianças como preenchê-los. (p. 8).</i>	<i>como verdadeiros cidadãos, para uma finalidade de bem comum. O exercício serviu também para estimular a inteligência emocional. (p. 8).</i>
OPINIÃO		
Definição	Exemplo de atividade	Resultados
<i>Texto através do qual o autor expõe seus pensamentos acerca de um tema. Em geral, a opinião é composta de uma introdução na qual se apresenta uma situação, seguida de argumentação demonstrando um ponto de vista. Normalmente o artigo de opinião é finalizado com uma proposta ou uma reflexão. (p. 9).</i>	<i>Durante as reuniões pedagógicas, os professores comentavam sempre a necessidade de se aproximarem da vida da comunidade. A professora Alice decidiu trabalhar essa questão por meio de textos opinativos dos alunos. De início ela conversou com seus alunos, solicitando que apresentassem os problemas do bairro. A seguir Alice propôs a redação de textos sobre o assunto. Ela explicou que primeiro se deve apresentar a situação, deixando para dar a opinião depois. Para reforçar, leu um pequeno artigo de opinião publicado no jornal local. Alice dividiu os alunos em grupos e solicitou que apontassem, por escrito, alguma coisa do bairro que eles acham injusta ou errada. Também pediu para fazerem desenhos. Após o momento da redação, os alunos apresentaram e debateram seus textos com os colegas. Entre todos, escolheram aquele que seria publicado no jornal. Alice ainda os orientou a fazer um mural com o título “De olho no Bairro”, no qual todos os trabalhos foram expostos. (p. 9).</i>	<i>Com essa atividade as crianças sentiram-se responsáveis por sua comunidade. ‘Isto nunca tinha acontecido antes’, disse um dos pais; ‘achei muito positivo meu filho se interessar pelo bairro’. (...) os alunos associaram a escrita à ação social pela melhoria de qualidade de vida. Além disso, notou que o exercício ajudou as crianças a manifestar seus pensamentos com lógica e coerência. (p. 9).</i>
ANÚNCIO EDUCATIVO		
Definição	Exemplo de atividade	Resultados
<i>Gênero que tem como objetivo conscientizar ou informar os leitores</i>	<i>Como forma de engajar seus alunos na campanha contra a Dengue, que ameaça a saúde dos moradores do bairro, a professora Alice decidiu trabalhar anúncios educativos.</i>	<i>Os alunos se sentiram participantes de uma luta pela saúde comunitária. Eles</i>

³⁵ Para evitar repetições desnecessárias, deste ponto em diante indicarei apenas as páginas das citações nesse quadro.

<p>sobre determinado assunto. Sua principal característica é o poder de síntese: com poucas palavras e imagens deve seduzir os leitores. (p. 10).</p>	<p>Após falar sobre a epidemia, lançou aos alunos a idéia que completassem a seguinte frase: 'se eu pudesse eu diria às pessoas da minha comunidade que...'</p> <p>Alice sintetizou as discussões mostrando a relevância das mensagens imaginadas e a importância da circulação de idéias. Disse para a turma que muitas pessoas usam os anúncios para apresentar suas idéias. Para ilustrar, mostrou alguns modelos de publicidade educativa.</p> <p>Ao perceber que os alunos tinham entendido bem o assunto, Alice solicitou que cada um produzisse um anúncio contra a Dengue, com texto e desenho. Quando os anúncios ficaram prontos, os alunos organizaram uma exposição e escolheram o melhor para ser publicado no jornal. 'Fiquei surpresa!', disse Alice. 'Eles ficaram muito concentrados'. (p. 10).</p>	<p>entenderam o princípio da comunicação de massa, bem como características da comunicação aplicada à publicidade.</p> <p>'As produções das crianças foram excelentes', avalia a professora. 'Eles conseguiram expressar suas idéias através de formas muito simples' (p. 10).</p>
---	--	--

NOTÍCIA

Definição	Exemplo de atividade	Resultados
<p>Este gênero se caracteriza como um registro objetivo dos fatos; o autor procurando passar mais informações do que opiniões. Na notícia o jornalista procura responder algumas perguntas clássicas: o que aconteceu? Por que, como, quando e onde aconteceu? Quem está envolvido? (p. 11).</p>	<p>Pensando no projeto mensal dos ciclos, que tratava do mundo da comunicação, a professora Alice provocou um debate sobre os tipos de noticiários que os alunos já haviam visto. Em seguida mostrou o grande trunfo do dia: uma caixa de papelão imitando uma TV. Com os meninos encantados, ela apresentou a proposta de fazer um jornal televisivo de faz-de-conta. Cada um deles deveria investigar um fato novo da escola ou da sua vizinhança, descobrindo o que aconteceu, onde e quando aconteceu.</p> <p>No dia seguinte, Alice solicitou que cada um deles escrevesse sua notícia. Ela ficou bem atenta tirando dúvidas e apresentando sugestões e questionamentos relativos à reescrita e à revisão.</p> <p>Depois aconteceu a apresentação do telejornal, com grande sucesso. Para terminar a atividade, a professora Alice organizou uma pequena votação, para os alunos escolherem as notícias que seriam publicadas no jornal da escola. (p. 11).</p>	<p>O fato de elaborarem uma notícia sobre a escola ou a comunidade levou os alunos a conhecer melhor o mundo em que vivem.</p> <p>(...) os alunos puderam realizar uma pequena pesquisa, base da construção de qualquer tipo de conhecimento.</p> <p>A escolha pelos alunos das matérias que seriam publicadas no jornal levou-os a refletir sobre a importância dos meios de comunicação. (p. 11).</p>

ILUSTRAÇÃO

Definição	Exemplo de atividade	Resultados
<p>Imagem utilizada pelo jornal na forma</p>	<p>O primeiro ciclo estava engajado num projeto referente à situação da criança. A professora Alice decidiu</p>	<p>A atividade possibilitou a reflexão</p>

<p>de fotografia, desenho, caricatura ou charge. (p. 12).</p>	<p>trabalhar sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente com seus alunos, utilizando desenhos. Ela procurou na biblioteca da escola um exemplar do Estatuto e partiu para o desafio de tornar essa lei algo de fácil compreensão.</p> <p>Alice iniciou a conversa com a turma a partir da questão: 'De que uma criança precisa para ser feliz?' Ao comentar as respostas, fez associações aos direitos da criança e, em seguida, listou-os no quadro. Deu continuidade ao debate com a pergunta: 'O que uma criança pode fazer para tornar os outros felizes em casa, na escola...?' Ela associou as respostas aos deveres da criança e novamente os listou no quadro.</p> <p>(...) sugeriu que os alunos (...) ilustrassem alguns dos direitos e deveres da criança. Alice estimulou as crianças a exibirem as ilustrações em mural e a selecionarem aquelas que iriam para o jornal.</p> <p>Junto com a turma, refletiu sobre os acordos (direitos e deveres) que são feitos ao longo dos tempos para que as pessoas convivam melhor, e falou ainda como, muitas vezes, as crianças têm seus direitos desrespeitados. Encerrou a aula apresentando o estatuto para seus alunos. (p. 12).</p>	<p>sobre os fundamentos do conceito de cidadania, com um debate sobre responsabilidade e direitos das crianças.</p> <p>A turma teve elementos para entender e se posicionar criticamente quanto à situação das crianças no Brasil e no mundo. (p. 12).</p>
---	---	--

CONTO

Definição	Exemplo de atividade	Resultados
<p>Texto que tem por objetivo narrar uma história que, em geral, é fictícia. Neste gênero não se tem uma preocupação informativa, diferenciando-se desta forma da notícia. (p. 13).</p>	<p>O projeto escolar daquele mês tinha por tema a importância da literatura. A professora Alice pensou que um gênero interessante para ser trabalhado em sala de aula seria o conto, que é mais curto e que prenderia a atenção da turma. Selecionou (...) um dos contos de que ela gostava, para ser lido para a turma.</p> <p>A leitura foi prazerosa, pois Alice tem o dom de fazer com que as crianças imaginem mil cenas à proporção em que lê. Em seguida debateu com as crianças um pouco da história do autor e o conto.</p> <p>(...) Alice pediu que cada um reescrevesse a estória com um final diferente, ilustrando-a à sua maneira.</p> <p>Ao final da aula, solicitou aos alunos que apresentassem o texto e a ilustração para o restante do grupo. Alice comentou o valor das diferentes soluções criadas pelos pequenos escritores. Um trabalho foi selecionado para ser publicado no jornal da escola. (p. 13).</p>	<p>A atividade permitiu que as crianças se aproximassem à literatura narrativa, despertando nelas a vontade de ler e escrever contos.</p> <p>Possibilitou ainda que elas trabalhassem a coerência e a lógica, ordenando causas e conseqüências dos acontecimentos, bem como estimulou a criatividade e a percepção do valor da imaginação. (p. 13).</p>

Nas citações acima, preservei ao máximo a extensão e a forma do texto, de modo a retratar o mais fielmente possível a linguagem original da cartilha. A disposição do texto no quadro, única alteração feita na forma, tem o objetivo de facilitar a leitura por meio do cotejamento de informações sobre cada gênero, além de elucidar as concepções de jornal escolar e de língua escrita propostos no projeto Primeira Letras³⁶.

Um aspecto desse material que merece um comentário particular é o contexto enunciativo que orienta a escolha dos temas e as formas de produção de matérias para o jornal tendo em vista as especificidades do trabalho pedagógico na sala de aula. Chamo de contexto enunciativo aquilo que a cartilha apresenta como "exemplo de atividade". Observe que não se trata apenas de um exemplo de atividade desenvolvida a partir de cada gênero. O contexto enunciativo apresenta uma situação idealizada para a qual ou na qual as atividades foram ou seriam hipoteticamente desenvolvidas. A forma como cada exemplo foi construído toma por base as exigências do trabalho pedagógico, propriamente dito, e da produção do jornal como um instrumento de comunicação. Esta dupla articulação redimensiona tanto a forma de tratamento dos conteúdos curriculares quanto dos temas do jornal escolar. Examinemos como ela foi tecida no exemplo da apresentação do gênero carta.

O primeiro aspecto a ser observado é a forma de apresentação do gênero. Para exemplificar como uma carta poderia ser objeto de estudo em sala de aula e matéria do jornal, simultaneamente, a cartilha relata a seguinte situação: "o projeto pedagógico escolhido pela escola tratava do tema a importância da educação. Alice decidiu aproveitar a oportunidade para trabalhar o gênero correspondência". Esta vinculação do conteúdo curricular carta ao tema "a importância da educação" se baseia em duas decisões prévias importantes: a escolha de um conteúdo e de uma

³⁶ É importante ter presente que as concepções de jornal escolar defendidas pela Comunicação e Cultura sofriam constantes alterações e que esta análise se baseia em dados que refletem as concepções defendidas pela ONG no momento produção/publicação das cartilhas. Durante a realização da pesquisa, a própria coordenadora do projeto Primeira Letras considerava importante que eu participasse das oficinas de capacitação para acompanhar as discussões que estavam sendo feitas naquele momento. Por outro lado, devemos considerar que as cartilhas representam a principal fonte de informações sistematizadas com o objetivo de orientar os professores sobre produção dos jornais.

forma de expressá-lo cujo significado não se limite aos objetivos didáticos escolares. Note que este tema pode interessar a um maior número de pessoas da comunidade (possíveis leitores do jornal) do que os tópicos “a origem dos números”, “o descobrimento do Brasil”, “a exploração do universo” – exemplos típicos dos livros didáticos, que podem atender às exigências curriculares mas ter pouco valor comunicativo no jornal escolar.

Outro componente importante do contexto enunciativo diz respeito à apresentação de exemplares do gênero escolhidos para esclarecer sua exploração na escola e no jornal. Quando a professora Alice “mostrou aos alunos dois tipos de carta, uma publicada no jornal da cidade e outra, de tipo familiar, que tinha recebido de uma tia do interior”, ela assinalou as diferentes funções, formas e esferas de circulação desse gênero. Ao apresentar um exemplo de carta publicada no jornal Alice também poderia ter indicado, entre outras coisas, uma forma de tornar pública a discussão feita na classe, a relevância pública do tema em estudo, a importância do jornal como veículo de comunicação, dentre outros aspectos.

Esta mesma forma de articulação pode ser observada na produção de “textos opinativos” (artigos de opinião) para atender à necessidade que os professores têm de “se aproximarem da vida da comunidade”; no trabalho com “anúncios educativos” para “engajar (...) [os] alunos na campanha contra a Dengue” e na discussão sobre “os tipos de notícia” como parte do desenvolvimento do “projeto mensal dos ciclos, que tratava do mundo da comunicação”. Dessa forma, implicitamente, os autores da cartilha indicam para os alunos e para os professores algumas formas de tratamento dos temas, oferecem exemplos de assuntos que poderiam ser tratados no jornal, assim como indicam como concebem o jornal e suas funções.

Destaca-se, ainda, a escolha dos temas que servem de base para a produção dos gêneros. Trata-se de assuntos que parecem interessar aos alunos e outros leitores do jornal, que efetivamente poderiam ser estudados sob a forma de projetos. Entretanto, se o professor organiza seu trabalho com base no livro didático, seguindo a ordenação e gradação dos conteúdos em disciplinas estanques, os temas estudados e os textos que resultam de seu estudo geralmente apresentam pouco interesse para o leitor do jornal. Por essa razão, um jornal composto apenas de textos que tenham sido produzidos a partir de atividades oriundas do livro didático tende a resultar em uma “colha de retalhos”, ou seja, um “jornal” de pouco

interesse para um leitor que não estivesse interessado em aprender conteúdos típicos do currículo escolar.

Por outro lado, quando a escolha dos temas e da forma de produção e apresentação das matérias se baseia em uma concepção de jornal escolar como instrumento de comunicação e produção de conhecimentos, criam-se possibilidades de renovação da própria metodologia de ensino e dos conteúdos curriculares.

Além da definição dos gêneros, da exemplificação de como poderiam ser desenvolvidos e de uma indicação dos possíveis resultados em termos de aquisição de conhecimentos e habilidades, a cartilha discute ainda três outros temas de grande importância no processo de produção do jornal escolar: a seleção das matérias, as funções do jornal escolar e sua integração na comunidade.

A seleção dos textos: recomendações pedagógicas

Na seção intitulada “A seção dos textos”, a cartilha apresenta uma série de “recomendações pedagógicas” e “dicas” que visam a orientar o professor na hora de selecionar as matérias para publicação no jornal. Assim como os gêneros textuais, essas dicas e recomendações são apresentadas através de exemplos da prática da professora Alice:

Numa oportunidade, Alice selecionou para publicação o texto de uma criança que tinha sofrido sérias queimaduras num acidente doméstico. Ela explicou à turma que achava que a menina merecia o reconhecimento, porque apesar da adversidade continuava na escola. Os colegas apoiaram esse ponto de vista com uma salva de palmas. ‘Eu sabia que o texto não era o melhor da sala, mas a menina precisava levantar o moral, porque estava bastante abalada’, comenta a professora. ‘Após ter sua matéria publicada ela melhorou muito sua integração e participação’”. (RAVILOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 14).

(...) Publicar trabalhos de alunos que precisem de apoio especial por qualquer circunstância é uma boa estratégia" (RAVILOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 14).

Ter o texto ou desenho publicado no jornal é motivo de grande orgulho para os alunos e para os professores que se envolveram efetivamente em sua produção. Por isso, o jornal escolar é apontado como uma excelente atividade para motivá-los

e até melhorar sua auto-estima. Contudo, se o desejo de ter seus textos ou desenhos publicados é o principal motivo da participação de alguns alunos, ao receber o jornal e constatar que sua matéria não foi publicada, eles podem se sentir desestimulados ou mesmo discriminados. Este risco é apresentado através da narração de um exemplo da professora Alice.

No dia da distribuição do jornal, as crianças avançaram procurando seus exemplares. Tiago, um garoto de 9 anos, folheou e imediatamente rasgou o jornal em mil pedaços. Estava furioso porque o seu desenho não tinha sido publicado" (RAVILOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 14).

Para evitar um efeito oposto ao pretendido, ou seja, para que uma atividade que deve contribuir para a construção da capacidade expressiva dos alunos e de sua auto-confiança não produza um efeito contrário, os autores da cartinha dão as seguintes "dicas" aos professores:

- ◆ "(...) trabalhar textos coletivos que, além de proporcionarem a socialização do grupo, representam toda uma turma no jornal.
- ◆ (...) promover dinâmicas para que os alunos escolham eles mesmos os textos a serem publicados, seja através de debate ou até de eleição.
- ◆ (...) escolher ele mesmo [o professor] um texto, mas sempre explicando seus motivos. Um bom exemplo é (...) um trabalho de um aluno que tenha melhorado muito e, por isso, merece ser reconhecido.
- ◆ (...) evitar que sejam sempre os mesmos alunos que tenham seus trabalhos publicados no jornal. O professor deve ficar atento para dar oportunidades a todos.
- ◆ [publicar] os trabalhos não veiculados no jornal (...) em outros espaços, como murais, caixas de recados, correios etc." (RAVILOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 14).

A falta de espaço para publicar as matérias produzidas pelos alunos e professores é um problema real, apontado por quase todos os coordenadores de jornal que se manifestaram sobre esta questão. Neste sentido, as sugestões de atividades coletivas, aquelas que envolvem a participação de um maior número de alunos são muito importantes porque, uma vez postas em prática, aumentam a motivação e participação dos alunos no jornal e minimizam as possibilidades de que eles se sintam frustrados por não terem seu trabalho valorizado.

É necessário ressaltar o seguinte aspecto desta questão: quanto mais o jornal tiver uma função comunicativa e for encarado como um projeto de trabalho a partir do qual os professores e alunos desenvolvem suas atividades de ensino-aprendizagem, menores são as possibilidades de que os alunos se sintam excluídos de sua produção. A melhor forma de evitar que alguns alunos se sintam “frustrados e preteridos” por não terem suas matérias publicadas no jornal não é a ampliação do número de páginas para que caiba um maior quantidade de textos e desenhos, mas no envolvimento dos alunos o maior número de ações da atividade, como veremos adiante.

Ainda em relação às sugestões, observo que a idéia de publicar “os trabalhos não veiculados no jornal (...) em outros espaços, como murais, caixas de recados, correios etc.”, deve ser analisada de forma criteriosa porque é necessário observar em que medida uma matéria que foi produzida para o jornal se presta para divulgação em espaços como “caixa de recados e correios”, por exemplo. Como vimos ao discutir as concepções de linguagem, todos os processos de produção de um texto, a exemplo do planejamento de seu conteúdo e da escolha do lexo, são afetados pelas condições de enunciação, que envolvem a consciência de sua finalidade, a identificação de interlocutores e de esferas de circulação, dentre outras.

Habilidades lingüísticas no jornal escolar

A cartilha discute também como o jornal escolar pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. As sugestões para desenvolver a oralidade envolvem a criação de oportunidades para as crianças “falarem sobre si, relatarem suas experiências, externarem suas opiniões e, principalmente, debaterem sobre o que pensam e sentem...” (RAVILOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 17). Os autores sugerem que isto seja feito através de conversas sobre “assuntos que fazem parte do dia-a-dia do seu bairro, da sua cidade, do seu país”. Segundo os autores, essa seria uma forma do aluno “participar da vida pública na qualidade de sujeito sem perder a condição infantil. Cidadania deixa de ser a palavra já desgastada de tanto mau uso e passa a reluzir de tanta vitalidade” (RAVILOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 17).

Embora não seja tão simples assim transformar uma discussão de sala de aula em um meio efetivo de participação na vida pública e de expressão de cidadania – como bem sabem os professores que estão tentando fazer isso no dia-a-dia de suas salas de aula – é muito positiva a tentativa de explicar como a produção de um jornal vivo, que trate dos temas e problemas de interesse da comunidade escolar, enseja a discussão e/ou compreensão dos aspectos acima referidos.

Por outro lado, sento falta de uma discussão mais ampla sobre as competências lingüísticas, tanto orais quanto escritas, que devem ser levadas em consideração ao planejar as matérias para os jornais, especialmente no que se refere às características lingüísticas e discursivas dos gêneros discutidos.

Como lidar com erros no jornal

A correção ou não dos textos publicados no jornal escolar é um dos temas que gera maior controvérsia em todas as instâncias que participam de sua produção, tanto entre os profissionais da ONG quanto entre os da escola. Ao longo do tempo, as orientações da ONG a respeito de como lidar com o erro nos textos dos alunos foi sofrendo muitas redefinições, nem sempre acompanhadas pelas escolas.

Esse tema é tratado na cartilha mas não sob a forma de orientações sobre o que e como fazer. Ou invés disso, apresenta um “debate” em que a personagem Alice indica alguns aspectos das diferentes posições sobre o tema. A seção “erros em debate” começa com a seguinte pergunta: “publicar ou não textos com erros? Eis uma questão que agita muitas escolas.” Mais uma vez, os coordenadores do projeto Primeira Letras recorrem à experiência e autoridade da professora Alice para apresentar os diferentes pontos de vista sobre a questão: “A professora Alice sustenta que o fato de os textos terem visibilidade pública no jornal é um ótimo estímulo para os alunos valorizarem a revisão, sobretudo através de trabalhos coletivos em sala de aula”. (RAVILOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 15).

Esta seção do texto é particularmente importante porque representa os pontos de vista sobre o assunto que foram defendidos pelos próprios coordenadores dos projetos de produção jornais ao longo de seu desenvolvimento. A idéia de que a “visibilidade pública no jornal é um ótimo estímulo para os alunos valorizarem a revisão” é a posição que, no período de realização da pesquisa, parecia ter maior

legitimidade entre os coordenadores da ONG e dos projetos de produção de jornais. Não por acaso, é o primeiro argumento do “debate”, cuja defesa é amparada na autoridade da experiência da professora Alice.

Embora seja a posição mais aceita na Comunicação e Cultura, ela não corresponde à prática dominante nas escolas – particularmente naquela em que esta pesquisa foi realizada – cuja origem é a concepção de jornal escolar como recurso didático. Este aspecto será aprofundado mais adiante, na seção em que trato das operações de exploração do jornal na sala de aula.

O segundo argumento, a idéia de que “a revisão é uma situação didática”, representa a posição defendida na época de implementação do projeto, como veremos adiante. Na cartilha, este argumento é apresentado como o outro lado da moeda da questão da revisão, e é defendido da seguinte forma:

Porém ela [Alice] sabe que a revisão é uma situação didática. Quando são trabalhados textos de alunos que apenas começaram a escrever, o importante é focar a revisão nas questões de coerência e coesão. A revisão dos erros ortográficos irá ganhando importância à medida em que o professor sentir que o aluno consegue expressar seus pensamentos de forma lógica. (RAVIOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 15).

O impasse resultante das duas posições acima é apresentado em outra fala da professora Alice que remete aos problemas de uma revisão pouco criteriosa, na qual a intervenção do professor pode desfigurar o texto original do aluno:

Mas como seguir essa recomendação quando sabemos que os erros dos alunos são lidos pelos familiares e pela comunidade escolar? Será que os próprios alunos não gostariam de apresentar textos impecáveis e, para tanto, de receber a ajuda dos professores? Por outro lado, qual é o limite da revisão para os alunos se identificarem com suas matérias e serem reconhecidos como autores?" (RAVIOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 15).

A cartilha conclui a discussão afirmando que a revisão pode ser tanto um momento de “aprimoramento da redação, através da revisão”, quanto pode conduzir a situações em que o professor, ao fazer ele mesmo o trabalho de revisão, cometa “excessos que desvirtuem os textos dos alunos, ‘inventando’ uma capacidade de expressão escrita inexistente”. (RAVIOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 15). Em favor da

revisão apresenta uma “dica” que sugere procedimentos alternativos para os extremos entre a não revisão e uma correção que desvirtua o texto a ponto de os alunos não se “identificarem com suas matérias e serem reconhecidos como autores”:

A professora escreve na lousa o(s) texto(s) escolhido(s) para representar a sala no jornal. Conversa sobre a importância do jornal, sobre a opinião que os leitores terão do trabalho da escola e da sala de aula. Propõe que todos juntos façam a revisão do texto. A seguir solicita que alguém leia em voz alta. Os alunos interrompem a leitura à medida em que descobrem erros ou têm sugestões a fazer. (RAVILOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 15).

Para os casos em que os textos forem publicados sem revisão, chama a atenção para necessidade de “informar aos leitores sobre a natureza da publicação, inserindo uma mensagem como a seguinte: ‘este jornal publica textos de alunos em fase de alfabetização. Seja tolerante com eventuais erros.’” (RAVILOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 15).

Há uma série de princípios subjacentes aos argumentos apresentados acima. A posição defendida pela ONG no momento de implementação do trabalho com o jornal escolar nas séries iniciais era a de que os textos produzidos pelas crianças em fase de alfabetização não podiam ser corrigidos em respeito às especificidades do processo de aquisição da língua escrita pela criança – posição atualmente revista, como vemos nesta discussão. Em particular, havia a preocupação de que as atividades de leitura e escrita promovidas pelo jornal não caminhassem não contra-mão dos princípios psicogenéticos de aquisição da língua escrita pela criança (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), que ganhavam cada vez mais atenção na primeira fase do ensino fundamental.

Acreditava-se, por exemplo, que não fazia sentido corrigir os erros de grafia produzidos por crianças que não tivessem atingido o nível alfabético porque as hipóteses psicogenéticas com as quais elas trabalham não permitem compreender uma explicação que requer um nível superior de desenvolvimento. Por outro lado, uma vez que um grande número de alunos que freqüentam a escola pública não atinge o nível alfabético antes da terceira ou quarta séries, seria difícil fazer a correção ortográfica de seus textos sem correr o risco de desfigurá-los de tal modo que não fossem mais reconhecidos por seus autores.

Naquele momento não se vislumbrava, no contexto do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, uma alternativa intermediária entre os extremos da não correção e de uma correção que desfigurasse o texto original do aluno. Por isso os jornais veiculavam uma mensagem que advertia para a necessidade de desconsiderar os possíveis erros, uma vez que as crianças que os produziam se encontravam em processo de aprendizagem.

As concepções de jornal escolar como recurso didático e de linguagem com transmissão do pensamento – subjacentes a essa análise – fazem com que a revisão seja pensada não como uma etapa fundamental da produção de qualquer texto escrito, mas como uma instância didática, relacionada ao ensino escolar, sendo o jornal seu suporte material. Em vez de fazer da “visibilidade pública do jornal”, isto é, de sua função comunicativa o motivo da revisão textual, acredita-se que esta deve ganhar importância no momento em que “o professor sentir que o aluno consegue expressar seus pensamentos de forma lógica”.

Neste caso, o respeito aos processos psicológicos implica no esquecimento de que os sujeitos encontram-se inseridos na sociedade e na cultura. Ou seja, ao condicionar as possibilidades de correção da produção textual às capacidades cognitivas dos alunos, perde-se de vista o fato de que o produto dessa atividade (o jornal escolar) deve atender a determinadas exigências da cultura escrita, dentre as quais a ortográfica. Entretanto, é exatamente a necessidade de fazer do jornal uma atividade cujo significado não se limita às possibilidades didáticas associadas à sua produção, mas que leva em consideração sua função comunicativa no interior de uma comunidade discursiva, o que justifica a criação de mecanismos de correção cuja compreensão não pode ser alcançada no nível de desenvolvimento real de cada aluno, mas através de uma mediação capaz de produzir zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991), o que envolve a participação coletiva e a compreensão do significado social da escrita.

A integração do jornal na escola e na comunidade

Logo na introdução da cartilha os autores apresentam o jornal escolar como um instrumento capaz de “estimular a participação dos alunos das séries iniciais” e promover o “desenvolvimento da oralidade, da escrita e da leitura, integrando o

processo de ensino/aprendizagem à realidade da vida de cada estudante" (RAVILOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 5). A idéia de que o jornal deve se integrar à comunidade escolar é enfatizada pelos autores ao longo da cartilha. Eles argumentam que, "em lugar de ser uma sobrecarga, a produção do jornal facilita a vida dos professores, porque os alunos, sentindo seus trabalhos valorizados, demonstram mais interesse pelas aulas." (RAVILOLO, LIRA e MOTA, 2001, p. 5).

Outra vantagem atribuída ao jornal é sua capacidade de fazer com que os alunos compreendam as funções da escrita, e torná-los mais participativos, "motivados pela publicação de seus textos". O professor também se sentiria mais valorizado, neste caso, por ter seu trabalho divulgado e reconhecido por outros colegas. Outros exemplos de como o jornal pode se integrar ao bairro e às atividades de classe já foram apresentados no quadro em que sintetizei as orientações sobre os gêneros textuais.

Esses são as principais orientações técnicas e pedagógicas oferecidas pela Comunicação e Cultura para a produção dos jornais escolares projeto Primeiras Letras. Como disse anteriormente, essas informações foram apropriadas de modos particulares por cada escola que participa do projeto. Vejamos de que forma elas orientavam os procedimentos de produção do jornal *De Cara com o Mundo* antes da intervenção pedagógica.

5.2.3 O Jornal *De Cara com o Mundo* Antes da Intervenção

Uma vez que a produção de jornais escolares é uma prática já estabelecida não só em inúmeras escolas do Fortaleza como naquela em que fiz a pesquisa, é imprescindível descrever detalhadamente como esta atividade era realizada antes de minha intervenção, de modo que se possa conhecer seus procedimentos e resultados. Esta descrição permitirá reconhecer tanto os méritos da metodologia que a escola vinha desenvolvendo sob orientação da Comunicação e Cultura quanto as contribuições da intervenção pedagógica – especialmente no que se refere ao problema que busco focalizar neste trabalho: uma abordagem enunciativo-interacionista do ensino-aprendizagem da língua materna no ensino fundamental, mediado pela atividade social de produção de jornais. Para tanto, passo a descrever

e analisar as ações e operações de produção do jornal *De Cara com o Mundo* antes da intervenção pedagógica.

Ação 1: Solicitar matérias e informar datas de entrega

A produção do jornal tinha início aproximadamente uma semana após a distribuição da edição anterior. A ação de solicitar matérias e informar a data limite para o recebimento tinha como meta mobilizar os professores e alunos para a produção de textos e estabelecer o período para a produção da nova edição. Nessa ocasião, a coordenadora passava nas salas de aula solicitando textos e desenhos aos professores e alunos e informando a data limite para entrega, como informa a citação abaixo.

(...) do dia primeiro ao dia dez eu passo nas 14 salas, dizendo que estou recebendo... Eu passo na segunda: 'até sexta-feira eu estou recebendo matéria para o jornal'. (...) Aí, eles me entregam (...) a matéria no prazo determinado, de primeiro a dez, eu seleciono e peço para um amigo da escola digitar. (§) Contanto que ele chegue na Comunicação e Cultura até o dia vinte, no máximo. (Maria José, coordenadora de gestão e do jornal escolar, em entrevista concedida ao pesquisador em 15/04/2003).

A observância dessa sistemática visa a garantir a periodicidade mensal do jornal. A regularidade na publicação é importante não somente por facilitar a inclusão do jornal no planejamento da escola, mas, sobretudo, porque cria nos alunos uma expectativa positiva em relação ao lançamento de cada edição.

Caso o jornal estivesse integrado ao planejamento da escola e/ou de algum projeto pedagógico na perspectiva de uma atividade social conforme a compreendemos com base em Leontiev, esse seria o momento de dar início à ação de planejamento da edição. No jornal *De Cara com o Mundo* este planejamento circunscrevia-se às operações relacionadas à produção das matérias, conforme descrevo a seguir.

Ação 2: Produzir ou recolher matérias para o jornal

Esta ação tinha como meta reunir matérias para a composição da edição e era realizada por intermédio de três operações principais, que serão descritas como base em depoimentos e entrevistas. A orientação básica para esta ação era a seguinte:

O que é que eu oriento? Algum projeto que esteja sendo trabalhado na escola, os melhores trabalhos, os professores escolhem e me dão. Ou alguma data comemorativa, normalmente sobre o aniversário de alguém importante (de um professor, dos próprios alunos, alguém da sala), e as datas comemorativas. (Maria José, coordenadora de gestão e do jornal, em entrevista concedida ao pesquisador em 15/04/2003).

A fala acima indica as três principais formas de produção de matérias observadas no jornal *De Cara com o Mundo*. São três operações que podem ser sumarizadas da seguinte forma:

Operação 1: Produzir matérias com base em temas em estudo³⁷

Neste caso, as professoras orientavam os alunos a produzir matérias como base nas atividades que estavam sendo realizadas como parte do estudo dos conteúdos, informando que a produção faria parte da seleção para o jornal. Os alunos tomavam conhecimento do possível destino do material antes de sua produção, o que poderia servir como orientação e motivo para o trabalho.

Com base em depoimentos dos alunos e professores, sabemos que este procedimento provocava um maior interesse nos alunos que tinham a expectativa de ter seu texto publicado no jornal. Entretanto, não alterava a escolha dos temas ou conteúdos estudados nem a forma como eram abordados, uma vez que não se tratava de produzir uma matéria para publicação no jornal, mas de aproveitar a produção resultante do estudo (desenhos, textos) para compor o jornal.

³⁷ As operações serão apresentadas em subtítulos específicos apenas quando a extensão da exposição o exigir.

Dessa forma, ao analisarmos esta operação a partir da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978; 1988; s/d), constatamos que, geralmente, não há um motivo real para a sua realização, visto que o móbil da ação não é o jornal a ser produzido, mas o próprio estudo dos conteúdos curriculares. O material que é recolhido para publicação, neste caso, é produzido com base nas condições enunciativas que caracterizam o estudo de uma ou várias disciplinas específicas e não nas condições postas ação pela produção de um jornal enquanto atividade social. Neste caso, tanto os professores quanto os alunos se beneficiam muito pouco do motivo e das condições de produção textual criados pela produção de um jornal escolar como atividade de linguagem.

Operação 2: Recolher matérias produzidas como resultado de atividades didáticas

Esta operação consistia em recolher textos e desenhos que os alunos já haviam produzido em sala de aula, sem que soubessem de sua possível destinação para o jornal. Neste caso, a produção sofria as limitações decorrentes de um tratamento exclusivamente didático-disciplinar dos temas/conteúdos e da ausência das condições proporcionadas por um contexto real de produção e circulação da escrita. Nessas condições, não há relação alguma entre as condições de produção e sua posterior publicação no jornal. As funções do jornal como instância capaz de motivar o trabalho de produção textual e estimular a reflexão sobre temas relevantes para a escola e para a comunidade são desperdiçadas.

Operação 3: Produzir matérias baseadas nos temas das datas comemorativas

As datas comemorativas ou o desenvolvimento de algum projeto específico a elas relacionadas constituem o contexto enunciativo em que era produzida a maior parte das matérias publicadas no jornal *De Cara com o Mundo*. Embora este seja um tema desgastado pela repetição, oferecendo poucas oportunidades de produções originais, as matérias produzidas por intermédio desta operação podiam ser planejadas tendo em vista a publicação no jornal e, possivelmente, a consciência da

existência de um leitor. Outro aspecto motivador era, em alguns casos, a atmosfera festiva que envolvia sua produção.

Embora consistisse em uma forma incipiente de planejamento da produção do jornal, esta operação inseria os alunos no contexto da atividade, uma vez que os procedimentos de exploração do tema e a produção textual podiam ser pensados em função do objetivo final de sua produção, isto é, a publicação no jornal. Estas condições são mais próximas dos contextos reais de produção e circulação da língua no contexto social do que as que caracterizavam as duas outras operações acima.

Ação 3: Recolher e selecionar as matérias para publicação

As operações que constituem essa ação eram compartilhadas pelos professores e pela coordenadora do jornal. Em conjunto, elas convergem para a meta de reunir as produções que se prestam para publicação, separando-as das demais. Os professores se encarregavam das operações de recolher as matérias produzidas pelos alunos, fazer uma pré-seleção daquelas que melhor se adequavam os critérios de seleção e encaminhar à coordenadora do jornal para proceder a seleção final.

A coordenadora fazia uma última seleção tendo em vista, além dos critérios próprios de escolha das matérias, o espaço disponível para publicação. Este processo de seleção oferece o inconveniente de inviabilizar uma participação efetiva dos alunos na escolha do material a ser publicado e a discussão dos critérios em que se baseava. Como vimos, as cartilhas da Comunicação e Cultura oferecem sugestões práticas que poderiam ser adotadas e alternativas mais produtivas que contribuem para a compreensão do jornal e da escrita.

A discussão dos critérios de seleção das matérias poderia ser uma excelente oportunidade para compreender as funções do jornal, a necessidade de clareza que deve ser observada em função do público leitor, dentro outros aspectos que evidenciam as conexões entre as ações e suas respectivas operações na estrutura da atividade, isto é, em sua organização funcional. Conforme nos ensina Leontiev, o significado destas operações específicas só pode ser efetivamente compreendido quando relacionado ao objetivo final da própria atividade.

Ação 4: Montar o jornal

As operações relacionadas à montagem do jornal eram realizadas pela coordenadora e por auxiliares. Este trabalho se iniciava com digitação dos textos em um formato específico (fonte, espaçamento etc.), com base no qual era feita a diagramação, que consistia na distribuição da matéria em uma folha especificamente produzida para esse fim, na qual se encontram orientações em relação a espaçamento e tamanho de fontes e títulos, opções de distribuição do texto em colunas etc.

A diagramação e a montagem resultam num importante processo de edição do conteúdo cujos reflexos podem tanto orientar a leitura que será feita do jornal como a produção das matérias, caso algumas operações desta ação sejam discutidas com os alunos e com os professores. Por exemplo, o planejamento de uma matéria coletiva pode incluir uma discussão preliminar com os alunos sobre a editoria, seção ou página em que deve ser publicada, como pode ser ilustrada tendo em vista produzir um efeito de leveza ou seriedade etc.

A diagramação final requer que o editor, no caso o coordenador do jornal, analise como fará a disposição das matérias no espaço disponível em função de sua importância, dos efeitos de atração ou recusa que podem causar no leitor. Por exemplo: a presença ou não de ilustrações na composição de uma página pode atrair a atenção do leitor ou desencorajá-lo a ler a matéria. Questões como estas podem e devem ser discutidas no planejamento da produção dos textos e ilustrações e na escolha das matérias. Elas ajudam a compreender tanto a estrutura geral da atividade quanto aspectos específicos da produção e circulação da língua no contexto social.

No jornal *De Cara com o Mundo* estes aspectos eram discutidos apenas em relação ao tamanho e às cores que deviam ser empregados para a produção de desenhos e textos manuscritos, pois os alunos eram orientados a cobrir os desenhos com caneta e a usar proporções que permitissem preservar a clareza e compreensão dos traços após a digitalização das imagens.

Ação 5: Encaminhar, receber e distribuir o jornal

Esta ação era composta por operações como o preenchimento do formulário de entrega da cópia do projeto previamente montado e das imagens para edição no setor da ONG responsável pela editoração eletrônica³⁸, pagamento e recebimento do jornal impresso na gráfica, dobragem e distribuição na escola. A coordenadora do jornal ia pessoalmente recebê-lo ou mandava um portador. Já na escola, a publicação era encaminhada ao Centro de Mídias, que fazia e/ou coordenava a dobragem e distribuição para as classes por meio dos professores e dos representantes estudantis, que se encarregavam de entregá-lo aos alunos.

Ação 6: Explorar o jornal na sala de aula

A descrição das operações relacionadas a esta ação será feita com base em dados oriundos dos *corpora* de entrevistas e observação. A ação de exploração do jornal era a mais extensa e rica em termos das contribuições para o ensino-aprendizagem de leitura e da escrita. Sua principal meta era explorar o jornal como um recurso didático, o que resultava em uma série de operações relacionadas ao estudo de tópicos gramaticais e outros conteúdos curriculares intimamente relacionados às concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem predominantes nas atividades escolares, conforme se evidencia na descrição a seguir.

Operação 1: Ler textos do jornal

A leitura do jornal era realizada de várias formas (leitura silenciosa, em voz alta, individual, em coro e outras combinações destes procedimentos). Na maioria dos casos, tratava-se de práticas de leitura escolares, realizadas com fins didáticos. Vejamos alguns exemplos, a começar pela leitura silenciosa:

³⁸ As operações desenvolvidas neste setor não serão descritas porque não faziam parte do conjunto de procedimentos que os participantes (alunos, professores, coordenadores) tinham que desenvolver como condição para produção do jornal.

Zélia – Então vamos começar a fazer a nossa leitura silenciosa com muita atenção, do primeiro texto do jornal³⁹. ((depois de um momento de silêncio para a leitura individual, a professora Zélia e os alunos fazem a leitura juntos, em voz alta)).

A leitura silenciosa de um texto sobre o dia das mães, de sua própria autoria, foi o primeiro procedimento adotado pela professora Zélia no momento em que observei o trabalho de exploração do jornal na sala de aula. Esta serviu como preparação para diversas estratégias de exploração do texto, tais como a alternância dos alunos na leitura dos parágrafos, a identificação de partes do texto, dentre outros que serão relatados adiante. No contexto da atividade, estes procedimentos exerceram a função de preparar a exploração dos textos conforme um padrão geral estabelecido por muitos livros didáticos (leitura silenciosa e exploração do texto), como indica outro exemplo extraído da aula da professora Hozana.

Hozana – Agora aqui, gente, nessa partezinha aqui do um, número um/ (...) primeiro leiam bem silenciosamente pra começar todo mundo igual. (...) Não mandei ler alto, ((um aluno havia começado a ler em voz alta)) somente com os olhos e pensamentos. Depois a gente fala alto⁴⁰.

Do ponto de vista da necessidade de exploração didática do texto – voltada para a identificação de elementos como idéia principal, tópicos gramaticais etc. – esse é um procedimento positivo e necessário, na medida em que pode contribuir para a construção do sentido global do texto antes de focalizar aspectos particulares, que serão discutidos em outras operações. Como sabemos, numa perspectiva de leitura como construção de sentido, a compreensão do texto deve ser o elemento guia ou o pano de fundo de todas as operações que implicam sua análise, seja gramatical, ortográfica, temática etc.

³⁹ Todas as citações relativas às operações de exploração do jornal na sala de aula foram extraídas da gravação de duas aulas ministradas pelas professoras Zélia e Hozana, no dia 06 de junho de 2003. Para evitar repetições, passo a identificá-las apenas com o nome das respectivas professoras. Caso o leitor encontre alguma dificuldade para acompanhar a exposição e análise das operações, recomendo a leitura da transcrição completa das aulas, que se encontra no APÊNDICE B.

⁴⁰ Diferentemente da professora Zélia, que começou a exploração do jornal com a leitura silenciosa de um texto, Hozana começou com a “interpretação” do título do jornal.

Entretanto, a opção por um modelo didático-escolar de exploração dos textos, implica o esquecimento de estratégias próprias da leitura do jornal como a exploração da manchete ou da matéria que tivesse chamada mais a atenção dos alunos ou ainda a discussão das informações veiculadas e de seu valor informativo e/ou discursivo. A concepção de jornal como recurso didático que presidiu sua produção e que se repetiu nesta forma de exploração desfigura sua função comunicativa e artificializa a natureza sociocultural desta atividade de linguagem. Neste caso, a leitura consiste em produzir sentidos relacionados ao contexto didático; a reflexão metalingüística se fundamenta nas concepções de escrita como instrumento de transmissão do pensamento ou de comunicação (ANTUNES, 2003; BONINI, 2002; GERALDI, 2002a; MATENCIO, 1994; ROAZZI e LEAL, 1999).

Partindo dos exemplos de leitura silenciosa, citados acima, as professoras propuseram diversas formas de leitura em voz alta (em coro e/ou alternadamente entre alunos ou entre docentes e discentes, como em um jogral).

Zélia e alunos (em coro) – Dia das mães. Maio com a mãe de Deus e nossa querida mãe ((título)). É grande a alegria de celebrarmos o mês das mães (...).

Hozana – Nós vamos agora prestar bem atenção na leitura. Eu vou pedir pra cada um ler um parágrafo. (...) Vamos lá. A Beatriz comece pelo título do primeiro texto.

Beatriz – Dia das mães. Maio a mãe de Deus e nossa mãe querida. De toda a humanidade.

Hozana – Outro aluno para continuar a leitura desse mesmo texto. Aonde você parou, Beatriz?

Outro aluno⁴¹ – Ela foi livre de todo o pecado e Deus vos fez digna de ser a mãe de seu único filho, Jesus Cristo. E como mãe é mãe de uma pessoa, então que/ - “vixe”! Tá um bocado errado aqui, tia! Então quem nasceu de Maria foi Jesus.

⁴¹ Em muitos casos, não será possível identificar o nome dos alunos, sobretudo nas gravações feitas nas primeiras aulas. Usarei o seguinte padrão de identificação: **aluno** – para falas individuais de alunos do sexo masculino; **alunos** – para falas simultâneas de mais de um estudante do sexo masculino ou de ambos os sexos; **alunas** – para falas simultâneas de mais de uma estudante do sexo feminino.

Esta prática de leitura alternada entre professora e alunos também foi observada nas aulas da professora Zélia, como mostra o exemplo a seguir.

Zélia - É grande a...

Aluno - ...alegria...

Zélia – ...de celebrarmos o mês das...

Alunos – mães.

Dentre os procedimentos empregados pela professora para a exploração da leitura do jornal, o mais curioso foi aquele em que ela solicitou a leitura de um parágrafo do fim para o começo:

Zélia – Vamos ler o último parágrafo de trás para frente, da última para a primeira [palavra/linha]

Professora e alunos – Maria de nome o deu e graças as todas reuniu mar de nome o deu e água as todas reuniu Deus. ((houve uma confusão na seqüência da leitura das palavras em relação à ordem pedida pela professora)).

Como vemos nos exemplos acima, a leitura silenciosa foi solicitada como preparação para diversas formas de leitura em voz alta e para explorar a decodificação de palavras dos textos. A decodificação parece ser o foco de atenção nos exemplos da leitura de trás para frente e no caso da leitura “lacunada”, onde a professora lia uma frase ou palavra e os alunos liam a palavra ou frase seguinte. Este parece ter sido um recurso criado pela professora especificamente para verificar se os alunos estavam realmente decodificando as palavras ou apenas acompanhando a leitura dos demais.

Segundo a professora, através deste procedimento ela demonstrava como fazer a leitura de um texto ao mesmo tempo em que exigia a participação até mesmo daqueles alunos que ainda não tinham a habilidade de ler sozinhos. Convém lembrar que estes procedimentos centrados na decodificação de partes do texto, no caso da aula da professora Zélia, foram realizados depois da leitura do texto por completo, feita pelos alunos, em silêncio, e posteriormente por estes e pela professora, em voz alta, como indiquei acima.

Estas estratégias de leitura centradas na decodificação mantinham uma relação estreita com outra operação da atividade aparentemente oposta: a compreensão do texto.

Operação 2: Explorar/avaliar a compreensão dos textos pelos alunos

Enquanto a professora Zélia começou sua aula de exploração do jornal com uma leitura silenciosa, a professora Hozana partiu da “interpretação” do título do jornal da escola, conforme a transcrição abaixo.

Hozana – Ele vai ler o título do jornal e vai explicar o que quer dizer esse título, tipo uma interpretação.

Aluno – Aqui, ((referindo-se ao título *De Cara com o Mundo*)) o jornal/ é pra escola ler o que é que tem no mundo.

Hozana – O que mais?

Aluno – O *De Cara com o Mundo* é um título feito por um aluno.

O exemplo acima esclarece as condições enunciativas que marcaram a produção desta leitura do jornal. De um lado, a concepção de jornal escolar como recurso didático, que deve ser usado para explorar os conteúdos curriculares; do outro, a presença de um observador (o pesquisador), que introduz a necessidade de demonstrar como o jornal era explorado noutras ocasiões em que o mesmo não estava presente. Esta é, certamente, a razão que justifica o fato de a professora ter começado a leitura do jornal com uma explicação sobre o significado do título – procedimento comum também na exploração de textos didáticos – em vez questionar, por exemplo, qual das matérias do jornal tinha despertado mais o interesse dos alunos e porquê.

Logo em seguida a professora solicitou a leitura de um texto em voz alta, cujos parágrafos deviam ser lidos alternadamente por vários alunos, “interpretados” e corrigidos, caso fosse necessário. Neste caso, não houve uma leitura completa do texto antes da exploração de cada parágrafo, o que certamente dificultou sua compreensão global. Observemos como esta estratégia foi solicitada pela professora:

Hozana – Nós vamos agora prestar bem atenção na leitura. Eu vou pedir pra cada um ler um parágrafo. Cada parágrafo do texto vocês vão interpretar. E se vocês ver alguma palavrinha faltando letra, vocês tentem consertar, certo? Vamos lá. A Beatriz comece pelo título do primeiro texto.

Beatriz – Dia das mães. Maio a mãe de Deus e nossa mãe querida. De toda a humanidade. Ela acolhe a cada uma de nós com carinho e amor. Maria foi privi, privi-legiada, mas tornou-se servidora de Deus.

Com o seu sim Deus se fez homem como nós. Entre todas as denominações que podemos dar a Maria, uma diz tudo, Maria, mãe de Jesus.

(...)

Hozana – Agora você vai explicar. Explica porque ((inaudível)) essa parte. Vamos lá! Com suas palavras. O que você achou desse pedaço que você leu, desse parágrafo.

Aluna – Que Maria disse um sim, é... pra aceitar ser mãe de Jesus, porque se ela não tivesse aceitado, não tinha outra mulher, porque ela era a mulher mais... que era, assim, mais envolvida com Deus.

Nos casos acima, a “interpretação” a que a professora se refere consiste, na verdade, em procedimentos de compreensão do texto. Trata-se de identificar e parafrasear informações contidas no próprio texto e não do estabelecimento de relações entre sua mensagem e outros contextos, como requer a interpretação.

Uma estratégia semelhante foi usada pela professora Zélia ao solicitar que os alunos identificassem o assunto principal da edição:

Zélia – (...) Qual é o principal assunto que trata esse jornal?

Alunos – Dia das mães.

Zélia – Dias das mães! ((confirmando a resposta)).

e quando pediu que indicassem desenhos que poderiam representassem um parágrafo do texto:

Zélia – (...) se fôssemos representar o último parágrafo desse texto feito pela tia Zélia, o que nós poderíamos desenhar?

Alunas – Água, Deus, mar... ((uma aluna fala a resposta e as outras a acompanham em coro))

Zélia – Muito bem! Eu peguei a resposta dela primeiro. O que é?

Aluna – O mar, a Maria...

Zélia – O mar, a Maria ((confirmando a resposta)).

Alunas – ... e Deus.

Noutros casos o trabalho para compreender os textos focalizou seu sentido global, como no exemplo abaixo, em que a professora pergunta não sobre o que diz um parágrafo ou uma frase em particular, mas sobre o texto como um todo:

Hozana – (...) Pessoal, esse texto aqui, está dando uma alerta para quê?

Alunos – Para não fumar ((muitos alunos falam ao mesmo tempo)).

Hozana – Para a pessoa não fumar. E por quê?

Alunos – ((as crianças falam coisas diferentes e não dá para entender, mas alguém fala câncer, pulmão)).

Hozana – Vamos organizar isso daqui. Um de cada vez quando quiserem falar porque senão vai baldear tudo.

Aluna – Porque prejudica o pulmão, e quando a gente/ uma pessoa for fumar, o cigarro rebola, sabe? mas a nicotina fica dentro do pulmão.

Hozana – Muito bem!

Mesma aluna – E no Fantástico, num programa que eu já vi, passou o pulmão de uma pessoa que não fuma e uma pessoa que fuma. Pessoa que fuma, é..., o pulmão é todo preto; já da pessoa que não fuma é bem vermelhado e rosado.

Hozana – Sim, mas o fumante, quando está perto de quem não fuma, será que ele não está prejudicando o outro?

Alunos – Está ((em coro)).

Hozana – Está, né?

O caso em que este tipo de análise do jornal mais se aproxima do que podemos chamar de interpretação de um texto é o seguinte, onde a professora pede para ler “uma frase muito bonita”, no caso um calhau⁴² cujo tema é justamente o significado da leitura.

Hozana – Olhe, aqui dentro desse retângulozinho (...) nós temos uma frase muito bonita. Vamos ler bem/ todo mundo igual?

Alunos – A leitura é a arte do saber ((todos lêem, uníssono)).

Hozana – Por que é que é a arte do saber?

(...)

Alunos – Porque aprende a escrever.

Hozana – Porque aprende a escrever. E o que mais?

Alunos – ((muitas respostas inaudíveis)) porque aprende a falar correto.

Hozana – Um de cada vez.

Aluna – Porque ajuda na leitura.

Hozana – Que mais? ((há muito barulho na sala, de modo que não dá para ouvir as respostas))

Hozana – Será que ler só é/ olha, pessoal, presta atenção aqui! Será que ler é só lê e pronto? ((inaudível)).

Alunos – Não.

(...)

⁴² Segundo o Dicionário de comunicação, “notícia, artigo, ou qualquer matéria de importância relativa (...) que, na falta de coisa melhor, serve para encher os buracos originados pela falta de material editorial ou por erro de cálculo de diagramação”. (RABAÇA e BARBOSA, 1987, p. 96).

Hozana – Por que?

Alunos – Por que aprende mais...

(...)

Hozana – Quando você sabe ler, você sabe interpretar. Interpretar tudo o que tem no mundo. Você interpreta o seu dia-a-dia, certo. Então, a leitura é isso. Não é só ler do jeito que vocês leram e pronto. Não, tem a interpretação. Por isso eu pedi para interpretar, cada criança, né?

Se na operação de leitura/decodificação do texto a estratégia central era checar se os alunos eram realmente capazes de decodificar por si mesmos, em vez de apenas repetir o que os colegas falavam, na operação de compreensão, o objetivo era ver se conseguiam extrair/produzir sentido do texto, se a leitura não consistia apenas na decodificação da escrita.

Em ambos os casos, fica evidente que as operações de exploração do jornal se fundamentam na concepção de linguagem como transmissão do pensamento. Dessa forma, todas as perguntas focalizam a busca do sentido da escrita no próprio texto e não nas relações entre este e os conhecimentos do leitor ou entre o leitor e o autor, ou ainda entre diferentes leitores, tendo em vista o conhecimento prévio implicado nestas interações. Nestas condições, o texto é lido como se seu sentido fosse transparente, com se estivesse contido na própria escrita. Nos casos observados não se fez qualquer referência ao contexto comunicativo-interacional caracterizado pelas condições de produção e circulação do jornal escolar, tais como a existência de um público leitor e a necessidade procedimentos coletivos de produção de matérias.

Operação 3: Identificar e localizar partes do texto

Outra evidência da concepção de jornal como instrumento didático são as operações centradas na exploração de elementos estruturais do texto como o reconhecimento e a localização do título e de parágrafos, a identificação dos autores etc., como mostram os exemplos abaixo.

Zélia – (...) Qual é o título desse texto?

Alunos – O cigarro na escola.

(...)

Zélia – (...) Qual é a frase que tem abaixo do título?

Alunos – Diga não a essa idéia!

Zélia – Por que é que o cigarro na escola está destacado, de letra mais graúda, em negrito. Por que é? Por que será que está destacado do texto? ((Alunos em silêncio)). Será que a gente sabe por que é? Quando a gente vai fazer uma redação, quando a gente vai fazer um ditado que coloca no meio aquele nomezinho, como é que chama aquele nomezinho que a gente coloca no meio da pauta? Título. Muito bem! (...). Então, qual é o título desse texto?

Alunos – O cigarro na escola.

Zélia – Quem foi que escreveu “O cigarro na escola”?

Alunos – Amanda Barbosa Brito.

Zélia – Vamos passar agora para a segunda folha, folha dois. Na folha dois eu queria que nós pegássemos o texto aí que foi escrito pela aluna Janaína. Vamos procurar no jornal porque eu não sei onde é que está. Vamos ver quem é que acha primeiro.

Alunos – Achei

Zélia – Muito bem! Qual é o título desse texto?

Alunos – Alaíde.

Zélia – Por que é que esse título está em negrito, de letra mais graúda, de letra de fôrma?

Alunos – Porque é o título.

Neste caso, a professora toma como subentendido que os alunos sabem que recursos como o emprego de negrito, itálico, maiúsculas, etc., são usadas para dar ênfase, talvez porque seja um tópico já estudado pela classe.

Operação 4: Revisar/explorar tópicos de ortografia e gramática

A revisão e a exploração de tópicos de ortografia, pontuação e gramática com base nos textos do jornal eram operações características da concepção de jornal como recurso didático, como vemos a seguir.

Zélia – Vamos pegar esse texto e vamos verificar os sinais de pontuação que aparece. Vamos procurar nesse texto que a Janaína escreveu. O que é que tem?

Alunos – Vírgula.

Zélia – Sinal de pontuação; vírgula e o quê mais?

Alunos – Ponto.

Zélia – Ponto...

Alunos – Ponto final.

Zélia – Vamos procurar algumas palavras que tenha acento nesse texto.

Alunos – Você, Alaíde...

Zélia – Alaíde,

Alunos – Você, nós, parabéns.

Zélia – Qual foi o acento usado na palavra parabéns? Como é o nome desse acento usado na palavra parabéns?

Aluna – Acento, acento...

Outro aluno - Agudo

Zélia – Agudo. Muito bem, acento agudo! Vamos procurar ainda nesse texto se tem alguma palavra com dígrafo, se tem alguma palavra com ss, com rr. Nesse texto tem?

Aluno – Tem não.

Zélia – Tem não, né?

Alunos – Não.

Zélia – Vamos para o segundo texto agora. Vamos procurar uma palavra que tenha o dígrafo, dois esses.

Alunos – ([Fosse]).

Outro aluno – Classe

Zélia – Muito bem, fosse.

Aluna – Filho...

Zélia – Filho é com dois ss?

Trata-se de operações tipicamente escolares, presentes no contexto de ensino e avaliação de tópicos gramaticais. Nos casos acima, podemos perceber que estes tópicos tinham sido objeto de ensino pela professora e que os alunos demonstravam uma considerável habilidade na sua identificação e classificação.

Operação 5: Identificar gêneros textuais no jornal escolar

A concepção do jornal como um recurso didático também se expressava na “exploração” dos gêneros. Uma leitura de toda a aula da professora Zélia mostra que a identificação de anúncios, do expediente e da prestação de contas fizeram parte da dinâmica de uma competição através da qual a professora incentivou os alunos a demonstrarem seus conhecimentos de temas estudados anteriormente e de como o jornal era explorado na sala de aula. Isto também pode ser constatado a partir dos diálogos abaixo:

Zélia – Procurar no jornal (...) uma propaganda. Pra que a gente tenha um jornal é necessário que exista propaganda, né? As pessoas que contribuem para que o jornal possa se desenvolver. (...) Quem está anunciando aqui no jornal?

Alunos – Prestação de contas.

Zélia – Prestação de contas! Prestação de contas é uma propaganda?

(...)

Zélia – Nessa parte aqui, gente, procurem verificar: vocês podem ver que tem algumas propagandas, um apoio, aqui. Qual é o primeiro que tem aqui, heim? O que é que tem escrito aqui?

Alunos – Lojas americanas.

Zélia – Lojas Americana, né? Que é a contribuição, é um apoio das Lojas Americana.

Zélia – Nós podemos ver também na última folha do nosso jornal. Temos aqui expediente, vamos ver quem encontra bem rápido. Como é o nome da escola?

Alunos – Escola de Ensino Fundamental e Médio Adélia Brasil Feijó.

Zélia – Quem é a coordenadora do jornal?

Alunos – Maria José Mouta.

Zélia – Então teve a colaboração de quem?

Alunos – Antônio Cândido Filho.

Zélia – Quantas triagens, quantos exemplares, quantas folhinhas do jornal foram retiradas.

Alunos – 400.

Zélia – (...) Tem a prestação de contas. Isso aqui pessoal é de acordo com o nosso jornal, quem contribui com o jornal, quanto contribui para que o nosso jornal possa circular, tá bom?

Como vimos, a “exploração” dos gêneros no jornal escolar se limitou à identificação de anúncios, expediente e prestação de contas. Esta poderia ter sido uma boa ocasião para discutir a relação entre o conteúdo do jornal (as informações veiculadas) e forma (os gêneros textuais), bem como comentar a como diagramação (a forma como os textos encontravam-se distribuídos) contribuía ou não para chamar a atenção do leitor para o jornal.

Como o jornal era composto predominantemente de matérias produzidas na sala de aula como parte do estudo dos conteúdos curriculares, não há textos tipicamente jornalísticos como notícias, artigos, reportagens, cuja forma e objetivos poderiam ser discutidas nesse momento, caso estivessem presentes no jornal.

4.2.4 A Estrutura da Atividade de Produção do Jornal antes da Intervenção

A figura 1, abaixo, mostra a estrutura da atividade de produção e exploração do jornal De Cara com o Mundo conforme as informações colhidas através de

observações e entrevistas com os sujeitos que participam desse processo. Convém observar que esta estrutura poderia apresentar uma configuração diferente conforme o trabalho realizado em cada edição, mas as informações colhidas podem ser tomadas como exemplo e modelo daquilo que os professores e gestores responsáveis pela produção do jornal consideravam representativo dos aspectos essenciais da atividade.



Figura 1 - Estrutura da atividade de produção do jornal antes da pesquisa-intervenção.

A observação da produção e exploração do jornal em classe me permitiu compreender a concepção de jornal que estava sendo veiculada e, sobretudo, as concepções de linguagem e ensino de língua que orientavam sua produção.

INTERLÚDIO: A NEGOCIAÇÃO DO FORMATO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.
(Carlos Drummond de Andrade)

Este capítulo dá continuidade à descrição das ações da pesquisa, iniciada nos capítulos anteriores. Sendo assim, por que não reuni-los em um mesmo capítulo? Há uma série de razões para isto: em primeiro lugar, porque este trata das atividades que coordenei durante a intervenção pedagógica, período que marca uma alteração radical nas funções e lugares que eu havia ocupado na escola até então.

Até o início da intervenção, as principais estratégias metodológicas consistiram na realização de entrevistas, participação em reuniões, observação de aulas, apresentação de uma proposta para organização do jornal em editorias,

negociação dos horários de aula e da participação das professoras que dividiram a sala de aula comigo para a produção das matérias e, finalmente, realização de uma oficina de leitura e exploração do jornal, a título de estudo piloto.

Como se pode observar, o nível de inserção e participação nas atividades da escola, assim como o grau de responsabilidade de minhas ações, foram se intensificando através de um *continuum* que vai da *observação ordinária* à *participante*⁴³ (SORIANO, 2004, p. 145ss). Apesar disso, minha atuação nesse momento se diferenciava muito da fase da intervenção, na qual passei a coordenar, junto aos professores, alunos e ao corpo técnico-administrativo, não só a regência das aulas nas quais produzíamos matérias para o jornal como também as reuniões de planejamento/avaliação das edições, a editoração eletrônica etc.

Antes da análise da intervenção pedagógica, que será feita no próximo capítulo, é necessário relatar e esclarecer as negociações, os conflitos e algumas entrelinhas da pesquisa.

6.1 A Negociação do Formato da Intervenção

Coerente com os princípios teórico-metodológicos da Pesquisa-Intervenção, não farei uma assepsia das dificuldades e conflitos vividos durante o estudo, omitindo o relato das pedras encontradas no caminho, registrando apenas os aspectos positivos. Como disse ao discutir as dimensões dessa abordagem metodológica, a análise dos conflitos, das resistências ou dificuldades enfrentadas em uma pesquisa do tipo intervenção oferece muitas possibilidades de ampliar a compreensão do problema investigado.

Dessa forma, apresento neste capítulo uma síntese dos entendimentos estabelecidos entre mim e a escola, representada pela diretora geral, pela

⁴³ Soriano (2004) define a participação *ordinária* como aquela em que “o pesquisador se encontra fora do grupo que está observado, ou seja, ele não participa dos eventos da vida do grupo em estudo”. (p.146). A observação *participante* é aquela em que “o pesquisador submete-se às regras formais e informais do grupo social, isto, participa nos diversos atos e manifestações da vida do grupo e tem acesso a seus locais de reunião exclusivos”. (p. 146).

coordenadoras de gestão e do jornal, pela coordenadora pedagógica e pelas professoras que aceitaram o convite para participar da pesquisa. Em linhas gerais, havíamos estabelecido as seguintes condições e responsabilidades de ambas as partes interessadas⁴⁴:

- a) quatro professoras aceitaram participar da fase de intervenção pedagógica da pesquisa desde que as colegas do mesmo Coletivo também participassem, de forma que este trabalho não se concentrasse apenas em alguns componentes do grupo;
- b) a modificação e/ou a criação de novos procedimentos de produção do jornal seriam discutidas e encaminhadas com a participação das coordenadoras e das professoras, de forma que pudessem avaliar e se apropriar da nova metodologia;
- c) a periodicidade mensal do jornal devia ser mantida;
- d) a escola disponibilizaria as salas de aula das professoras previamente convidadas e seus recursos materiais para a produção das matérias do jornal como parte das atividades docentes;
- e) parte do tempo das reuniões de planejamento seria reservado para o professor-pesquisador apresentar as atividades propostas aos professores da casa, avaliar os trabalhos e encaminhamentos de decisões coletivas que envolvessem a participação de outros interessados.

Embora estivesse claro – para as professoras e parte do corpo técnico-administrativo envolvido no estudo – que naquela fase da pesquisa eu assumiria a coordenação das atividades de produção do jornal, não havíamos definido ainda um perfil editorial para o jornal nem como seria a metodologia de sua produção. Eu havia me comprometido a apresentar uma proposta tratando destes elementos após

⁴⁴ Convém ressaltar que os tópicos relacionados abaixo representam minha leitura dos encaminhamentos feitos até então. Eles não foram expostos por escrito nem discutidos em uma reunião planejada com este fim. No entanto, acredito que representam um ponto de vista sobre o qual a escola também estava de acordo. Certamente, outros elementos poderiam ser acrescentados a esta lista.

a realização da oficina de leitura e exploração do jornal, para que pudesse incorporar as descobertas dessa primeira oportunidade de trabalho com os alunos.

A proposta que apresentei, inicialmente para a coordenadora do jornal e para a coordenadora pedagógica, foi exposta em um texto intitulado *Diretrizes e atividades para produção de jornais escolares*, cujos aspectos essenciais serão apresentados e analisados no próximo capítulo. Nele eu propus a criação de um sistema de editorias⁴⁵ a partir do qual seriam definidos possíveis assuntos a serem publicados no jornal e uma metodologia de produção das matérias. O texto apresentava também sugestões de atividades que poderiam ser desenvolvidas na sala de aula pelos alunos e professores para a produção das matérias para publicação.

Esta proposta procurou incorporar os avanços alcançados pelo jornal até aquele momento assim como valorizar determinados atividades e projetos que a escola desenvolvia, como veremos adiante. Também procurava equacionar as exigências metodológicas da investigação, o que demandava pensar numa metodologia que permitisse a produção e o registro dos dados que seriam objeto de análise. Para que isso fosse possível, sugeri que o jornal fosse produzido apenas pelas quatro séries cujas professoras já tinham aceitado participar da intervenção. Assim, durante esta fase da pesquisa, os demais alunos e professores não participariam da produção do jornal. Este aspecto, em particular, foi motivo de muita discussão e resistência, sobretudo por parte da coordenadora do jornal. A fim de facilitar a exposição das objeções feitas a esta proposta e, ao mesmo tempo, destacar os contra-argumentos que apresentei na ocasião, organizei as informações no quadro comparativo abaixo:

Argumentos e posicionamentos defendidos pela Coord. do jornal	Argumentos e posicionamentos defendidos pelo professor-pesquisador
➤ a proposta de distribuição das editorias entre quatro classes era excludente porque	➤ a não participação dos demais professores e alunos durasse essa fase da pesquisa seria

⁴⁵ Embora fosse novidade no jornal *De Cara com o Mundo*, a organização dos jornais em editorias era uma prática estabelecida há muito tempo nos jornais do Clube do Jornal. No momento em que fiz a pesquisa, os jornais do projeto Primeira Letras trabalhavam com um guia de pauta – cuja função será analisada no momento oportuno -, em vez de editorias.

<p>impedia a participação dos demais alunos e professores. Esta posição também era defendida pela coordenadora do projeto Primeira Letras, ao qual o jornal estava associado</p>	<p>compensada pela organização de um sistema de editorias e a implementação de uma metodologia que, posteriormente, possibilitaria melhor sistematização e distribuição de tarefas;</p>
<p>➤ minha proposta alternativa de composição de parte das editorias com matérias produzidas sob minha orientação e das demais com texto recolhidos conforme a sistemática que vinha sendo empregada resultaria em produtos com características muito distintas, propícios a comparações desfavoráveis ao trabalho da escola;</p>	<p>➤ os professores e demais interessados, se desejassem, poderiam participar das oficinas de produção de matérias para o jornal e ter acesso aos materiais que seriam utilizados como orientação metodológica. A organização das matérias produzidas pelos professores não participantes da pesquisa em editorias evitaria maiores disparidades;</p>
<p>➤ As orientações para a produção das matérias deveriam ser realizadas com todos os professores e seus respectivos alunos;</p>	<p>➤ O desenvolvimento de tal proposta inviabilizaria a pesquisa porque não haveria tempo para orientar a produção das matérias em todas as salas de aula e seria impossível controlar a coleta de dados da pesquisa;</p>
<p>➤ A participação de apenas uma parte dos alunos na produção do jornal poderia fazer com que fosse menos lido e mais rejeitado por aqueles alunos que não participassem da produção dos textos publicados.</p>	<p>➤ O jornal deveria ser interessante para os alunos independente de trazer um texto de sua autoria. Se os leitores do jornal fossem apenas os alunos autores de matérias, eram realmente muito poucos, uma vez que poucos alunos tinham seus textos publicados.</p>

Estes foram os argumentos básicos apresentados por ambas as partes na primeira reunião, da qual não resultou uma definição sobre como seria produzido o jornal. A coordenadora não abria mão da participação de todos os alunos e tal participação inviabilizaria a realização da pesquisa. Dessa forma, marcamos uma reunião para o dia seguinte, onde o assunto seria discutido com a coordenadora pedagógica e com a diretora geral, conjuntamente. De minha parte, informei a

disponibilidade de consultar minha orientadora na tentativa de identificar uma proposta alternativa que não comprometesse a investigação.

Depois de avaliarmos as implicações dessa situação em relação aos objetivos da pesquisa, chegamos às seguintes propostas, que foram expostas na presença da diretora geral e da coordenadora pedagógica.

- a) desenvolver a proposta de um jornal organizado em editorias com base nos seguintes encaminhamentos: eu assumiria a organização do jornal em editorias, sendo que parte delas seria composta com matérias produzidas sob minha orientação e das quatro professoras que trabalhariam comigo e a outra parte seria organizada por matérias produzidas pelos demais professores. Neste caso os professores saberiam com antecedência que deveriam produzir matéria para serem publicadas em determinada editoria, poderiam ter acesso aos materiais produzidos para orientar a escrita de matérias, mas não contariam com minha presença na sala de aula participando de sua produção;
- b) produzir uma edição do jornal com as quatro salas de aula já selecionadas e avaliar a metodologia proposta e a possibilidade de continuação do trabalho após a publicação desta edição;
- c) produzir duas edições do jornal, simultaneamente – uma pela sistemática que vinha sendo empregada pela escola e outra conforma a metodologia que eu estava propondo, a depender ainda da aceitação da Comunicação e Cultura.

Minha proposta de produção do jornal contanto apenas com a participação de quatro classes também foi muito criticada por Karina, coordenadora do projeto Primeira Letras. Na última entrevista realizada com ela antes do início da intervenção, havia perguntado explicitamente qual o posicionamento da ONG sobre a possibilidade de propor algumas alterações na metodologia de produção do jornal e ela tinha esclarecido que isto dependeria da escola, que a Comunicação e Cultura não iria interferir nesta decisão, desde que as alterações propostas fossem acordadas com a escola. Enfatizou sua preocupação de que o processo de produção do jornal fosse democrático, talvez com receio de que minha proposta implicasse a imposição de uma metodologia não discutida com a escola. Karina também mostrou-se muito

preocupada com o fato de que a edição seguinte do jornal registraria que foi produzida apenas pelas quatro salas que participassem da pesquisa, o que poderia passar uma idéia distorcida da sistemática proposta pela ONG para a produção dos jornais do projeto Primeiras Letras.

Observei que não apenas o jornal registraria essa informação, mas também a tese, na qual se encontraria uma descrição sistemática desse processo. Argumentei que estava atento ao fato de que a prática de produção do jornal na escola Adélia Brasil Feijó não representava fielmente o que a Comunicação e Cultura propunha e que, em função das próprias exigências metodológicas da pesquisa, seria necessário descrever e explicar objetivamente o que era proposto pela ONG, o que a escola afirmava fazer e o que efetivamente fazia com base nas orientações da Comunicação e Cultura e nas alternativas criadas por ela mesma.

Ponderei que a descrição do processo de produção do jornal proposto pela Comunicação e Cultura seria feita com base nos materiais escritos como orientações para os professores e os coordenadores e que o relato do que a escola fazia/dizia que fazia seria registrado com base nas observações e entrevistas realizadas na primeira etapa da pesquisa. Karina contra-argumentou que os materiais escritos não representavam as últimas mudanças que estavam propondo no processo e que eles informavam apenas uma pequena parte do que era proposto nas oficinas de capacitação dos coordenadores e nos Intercâmbios de Jornais.

Enfatizei que, em função das exigências metodológicas da Pesquisa-Intervenção, tanto as concepções (o que é proposto em termos teóricos ou como sugestão metodológica) quanto as práticas (o que efetivamente é ou foi realizado) pela ONG, pela escola e por mim, enquanto pesquisador, teriam que ser sistematicamente e objetivamente descritas e analisadas, a fim de evidenciar as contribuições de todas as instâncias participante dos processos que são objeto de análise neste estudo.

Este foi, seguramente, o momento mais difícil do estudo – tanto do ponto de vista intelectual quanto emocional. Para que a pesquisa-intervenção fosse bem sucedida era necessário administrar o desconforto das relações com a coordenadora do jornal, desenvolver uma relação de colaboração e confiança com os professores e os alunos que passaram a dividir a sala de aula comigo, me integrar à dinâmica

das atividades docentes (aulas, reuniões etc.) e coordenar as atividades de produção do jornal e de implementação de uma nova metodologia de trabalho junto as professores e ao corpo técnico-administrativo. Neste contexto, todas as minhas ações tinham grandes repercussões no trabalho como um todo, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista metodológico.

Por fim, prevaleceu a segunda sugestão: desenvolver uma edição do jornal com as quatro sala já selecionadas e avaliar o processo após a publicação desta edição. Entretanto, a atitude de diálogo e o empenho profissional de todos os envolvidos no processo produziram as condições necessárias para realizar, de forma bem sucedida, não apenas uma, mas três edições do jornal *De Cara com o Mundo* durante a intervenção pedagógica, como vemos no próximo capítulo.

É importante ressaltar que esse tipo de descrição e análise não é apenas pertinente, mas uma exigência dos referenciais teórico-metodológicos deste estudo. Deixar de registrar as relações, as resistências, as colaborações, as composições de força e de ação seria uma omissão. É em respeito a tais exigências metodológicas e aos compromissos éticos da pesquisa científica que faço esta descrição.

6.2 Moral da História

O conhecimento produzido por intermédio desta pesquisa-intervenção, ainda que tenha com principal objetivo a análise das mediações do ensino-aprendizagem da língua escrita, não se limita às áreas de Psicologia e Linguística, que fundamentam tais processos. Dizem respeito a questões metodológicas da maior importância para compreender os entraves e possibilidades relativos à formação docente, à transposição das discussões acadêmicas para a prática pedagógica no ensino fundamental, à discussão das relações de poder e como elas afetam a formação e a atuação docente. Neste sentido, a Pesquisa-Intervenção constitui um contexto estratégico de aprendizagem da complexidade do trabalho pedagógico e das condições de produção e disseminação de conhecimentos no âmbito escolar.

“DE CARA COM O MUNDO”:
A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, inicialmente, exponho e analiso os termos e as condições em que a proposta de um jornal organizado em editorias, produzido com a participação de quatro classes, foi discutida com os professores e alunos da escola. Em seguida, demonstro como se deu o trabalho realizado com base nessa proposta, descrevendo as principais ações e operações de produção do jornal durante a intervenção pedagógica, conforme a concepção de Atividade (LEONTIEV, 1978; 1988; s/d) apresentada nos capítulos dois e quatro.

Tendo em vista este objetivo, passo a apresentar e analisar trechos relativamente longos do material que produzi para a formação dos professores e orientação dos alunos na sala de aula. Considerarei esta solução mais adequada do que disponibilizá-lo em apêndices, o que implicaria na interrupção da leitura para consultá-los. Minha intenção é mostrar como cada aspecto da proposta de intervenção pedagógica foi apresentado e discutido na escola, de modo a recuperar os lugares e os discursos dos principais atores. Assim, acredito ser possível (re)construir a perspectiva enunciativa e as condições de interlocução que configuraram e, ao mesmo tempo, possibilitam compreender a complexidade desta pesquisa-intervenção. Para facilitar a distinção entre os dados oriundos de materiais escritos previamente e os resultantes da transcrição de interações em sala de aula, apresentarei os primeiros destacados em molduras.

Vejamos, portanto, como me dirigi à comunidade escolar ao apresentar a proposta de organização de um sistema de editorias para o jornal *De Cara com o*

Mundo. Esta apresentação foi feita no Coletivo de Estudos, ocasião em que estava presente a maioria dos professores do turno da manhã, além de funcionários do Centro de Mídias e a coordenadora pedagógica, responsável pela condução da reunião.

A coordenadora começou a reunião informando que a mesma estava dividida em duas partes: na primeira eu faria a apresentação de minha proposta de trabalho com o jornal e, em seguida, ela daria “informes gerais”, de interesse de todos os professores. Minha participação na reunião foi anunciada assim:

Helani – Então nós vamos iniciar, hoje, a nossa pauta, com ((pausa)) o Dorivaldo, a gente combinou que hoje ele teria um momento pra conversar com vocês, sobre o editoria Primeiras Letras, certo? Ele vai explicar como é que vai se dar, como vai acontecer, ocorrer o projeto aqui, de maneira geral ((pausa)) enquanto ele estiver presente porque depois continua do jeito que (...) sempre foi, né? Só com as novas alterações, se for para o nosso bem, né? ((o se for para o nosso bem foi dito com ar de riso)).

Dorivaldo – eu espero que fique alguma, né? ((sorrindo também)).

Helani – Com certeza. ((a continuação do discurso não é relevante para esta exposição)).

Como se pode perceber, havia um grande trabalho a ser feito para convencer os professores, alunos e gestores a respeito de viabilidade e da relevância do trabalho que pretendia realizar. Comecei minha fala dizendo que desde 14 de abril de 2003, data em que tinha feito a primeira entrevista com a coordenadora do jornal, até aquele momento (12 de agosto do mesmo ano), minha pesquisa tinha consistido em “saber como o jornal é produzido na escola”. Para isto eu tinha feito várias entrevistas e reuniões, havia participado de planejamentos e, sobretudo, acompanhado o trabalho feito com o jornal em sala de aula. Depois desta etapa de observação, era chegado o momento de falar de minha proposta:

“Hoje eu quero expor pra vocês, pra os professores da escola, como um todo, minha proposta de fazer um jornal junto com vocês. (...) Então o que eu estou me propondo a falar pra vocês (...) [é sobre] uma proposta de criação de editorias no jornal De Cara com o Mundo”.

Terminei essa fala introdutória dizendo o quanto estava contente de a escola ter aberto as portas para a realização da pesquisa. O texto que distribuí para estudo com os professores mantinha o mesmo teor, como vemos abaixo:

Apresentação

Prezados professores, alunos e demais educadores envolvidos com a produção do jornal De Cara com o Mundo,

As atividades aqui apresentadas foram produzidas com a intenção de ajudá-los a compreender minha proposta de criação de um sistema de editoriais no jornal De Cara com o Mundo e o desenvolvimento de uma nova metodologia de produção do jornal escolar. Este trabalho faz parte da pesquisa Nas Entrelinhas da Notícia – jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna, que estou realizando nesta escola, desde abril deste ano.

Até o momento meu trabalho consistiu em acompanhar todos os procedimentos que vinham sendo empregados na produção do jornal De Cara com o Mundo. Para isto fiz entrevistas (com a coordenadora do jornal, com a coordenadora pedagógica, com a diretora geral e com as professoras do Centro de Mídias), observei aulas das professoras Ritinha e Zélia, entrevistei vários alunos, participei de reuniões de planejamento e fiz, durante uma semana do mês de julho, uma oficina de leitura e exploração de jornal da qual participaram 12 alunos.

Meu propósito, a partir de agora, é desenvolver, em colaboração com vocês, professores, gestores e alunos, uma fase de intervenção pedagógica na qual o jornal De Cara com o Mundo passará a ser produzido com base em um sistema de editoriais, organizadas a partir de um conjunto de diretrizes, atividades e materiais que estou produzindo, baseado, sobretudo, no conhecimento construído na primeira etapa da pesquisa.

A colaboração de cada um dos envolvidos na produção do jornal é de fundamental importância não apenas para o sucesso da pesquisa, mas, sobretudo, para que haja uma efetiva crítica, redefinição e apropriação da nova metodologia que pretendemos desenvolver. Considero indispensável ressaltar que as diretrizes, materiais e atividades que apresento aqui encontram-se em desenvolvimento, e que toda sugestão e crítica são bem-vindas.

Fortaleza, 12 de agosto de 2003.

Do texto acima convém ressaltar minha preocupação em historiar os passos da pesquisa percorridos até então e a proposta explícita de intervenção. Há também

referências diretas à importância da participação de todos os sujeitos, à necessidade de críticas e sugestões, à responsabilidade das partes na condução das atividades, dentre outros aspectos. Em seguida expus os critérios que haviam orientado minha escolha do local para realização da pesquisa-intervenção e comentei como se aplicavam àquela escola.

Minha intenção era encontrar uma escola em que a produção do jornal atendesse aos seguintes critérios: houvesse uma sistemática na produção do jornal, de forma que tivesse se constituído um projeto permanente da escola; houvesse compreensão da importância do jornal por professores e gestores envolvidos em sua produção; existisse interesse de professores e gestores em participar de uma pesquisa-intervenção que visa desenvolver uma metodologia de produção do jornal escolar baseado num sistema de editorias.

Estes critérios me orientavam na procura de uma escola que tivesse não apenas interesse em dinamizar a produção do seu jornal, mas que também houvesse desenvolvido uma sistemática de trabalho consistente, que permitisse regularidade e periodicidade nas edições. Estas são, portanto, algumas das principais características do jornal De Cara com o Mundo.

Acredito que uma escola que atende a estas características está apta a experimentar uma metodologia que confere maior atenção ao planejamento das atividades de ensino-aprendizagem dos diversos gêneros jornalísticos, enfatizando os processos de produção e revisão textuais. Estas foram as razões que me levaram a escolher a escola Adélia Brasil Feijó como parceira para a realização da pesquisa.

Entretanto, o conhecimento adquirido nos últimos quatro anos em que venho estudando a produção de jornais escolares me indicava que haviam muitas possibilidades não experimentadas, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de uma concepção de ensino-aprendizagem da língua escrita como prática cultural. Uma forma de realizá-la, a meu ver, consiste em produzir um jornal escolar que funcione efetivamente como instrumento de comunicação no interior da comunidade escolar. Neste sentido, as metodologias de produção de jornais escolares têm muito a avançar, o que se aplica também ao jornal De Cara com o Mundo.

Esta compreensão parece ser compartilhada por Daniel Raviolo, presidente da Comunicação e Cultura. Partindo de um ponto de vista diferente, ao analisar o processo de produção dos jornais Primeiras Letras, ele faz as seguintes considerações:

Para facilitar a publicação dos jornais Primeiras Letras, (...) estivemos até agora incentivando os professores a enviar para o jornal os textos e desenhos que ‘já estão

fazendo’ na sala. Nada de trabalho especial, envie aquilo que já está sendo produzido, era nossa mensagem.

Uma avaliação recente nos levou, porém, a perceber que os jornais Primeiras Letras tinham aspecto de uma ‘colcha de retalhos’ (isto dito com todo carinho) algo assim como um jornal mural impresso, onde as pessoas colocam suas contribuições falando de tudo um pouco, mas sem muita unidade.

Em função dessa constatação decidimos realizar uma experiência numa escola, para incorporar um novo desafio, que estamos chamando fazer ‘jornal com cara de jornal’. Esse desafio pressupõe uma mudança muito importante, porque o trabalho de sala de aula teria que ser feito pensando na sua publicação posterior no jornal. (RAVILOLO, 2002, p. 2).

Este texto foi apresentado com a intenção de ressaltar os aspectos positivos do jornal e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para aqueles que mereciam uma redefinição. A avaliação feita pelo presidente da Comunicação e Cultura possibilitava chamar a atenção para alguns limites daquela metodologia de produção do jornal segundo a perspectiva crítica da própria ONG. Dessa forma, a crítica desses aspectos problemáticos era feita internamente e não por uma pessoa de fora, o que poderia causar mais resistências.

Há dois fatos especialmente relevantes nessa discussão: primeiro, ela indica uma constante avaliação das concepções e metodologias de produção dos jornais escolares por parte da Comunicação e Cultura; segundo, evidencia em que medida a escola e o jornal *De Cara com o Mundo* ainda não tinham incorporado os progressos mais recentes, resultantes dessa avaliação.

Em face destas constatações, apresentei a proposta de um jornal organizado em editorias com base no seguinte texto:

Um jornal organizado em editorias

A seguir, apresento sugestões de editorias que podem ser criadas com vistas a uma reorganização do jornal *De Cara com o Mundo*. É muito importante que fique claro que se tratam apenas de sugestões. Assim, podemos escolher apenas algumas delas ou substituí-las integral ou parcialmente por outras que atendam melhor aos interesses dos alunos e professores. Isso poderá ser feito tanto agora como no futuro, conforme se fizer necessário.

P.	Editoria	Colunas
1	(Primeira Página)	Destaques desta edição – chamada para as principais matérias e indicação da página
		Editorial – opinião dos editores sobre os destaques da edição
		D+ (Demais)/ Em destaque – matéria central de cada edição
2	Nossa Escola	Aconteceu na escola – divulgação de eventos promovidos pela direção da escola e apresentação de projetos pedagógicos em destaque
	Religião	Religião/Espiritualidade – publicação de textos de cunho religioso
	Esportes e Diversão	Nosso time/Fique por dentro – notícia dos eventos esportivos realizados pela escola
		Tome nota – divulgação dos resultados de competições esportivas
		Agenda do esporte – agenda de eventos esportivos programados (da escola e/ou da comunidade)
3	Arte e Cultura	Pra ver e ler – publicação de histórias, quadrinhos e poemas de autoria dos alunos; comentários de livros, músicas e filmes preferidos
		Agenda cultural/Vai acontecer – eventos culturais que podem ser de interesse dos alunos
		Nossa arte/A charge do mês – a melhor charge de cada edição
		Nosso som – a música preferida dos alunos a cada mês
		Desenho e texto – textos ilustrados sobre os projetos trabalhados e as datas comemorativas
4	Cidadão Legal	Nossos direitos/Tô de olho/Tô ligado – direitos e deveres do cidadão
		Serviços públicos/O público é nosso – informações sobre os serviços públicos da cidade, do bairro
	Classificados	Classificados De Cara com o Mundo – anúncios de produtos e serviços que podem ser vendidos pela/na comunidade escolar
	Expediente	Informação sobre nome e função dos componentes que coordenaram a produção do jornal
	Prestação de Contas	Prestação de contas das receitas e despesas realizadas em cada edição do jornal

Ao apresentar as sugestões de editorias acima, ressaltai o fato de que elas se baseavam tanto na constatação das conquistas já alcançadas pelo jornal *De Cara com o Mundo*, quanto na compreensão e confiança de que ainda havia muito a avançar, sobretudo no sentido de fazer dele uma atividade de linguagem e de mediação pedagógica a serviço de uma concepção interacionista de leitura e produção textual. Dessa forma, foram previstas editorias com objetivo de dar maior visibilidade aos projetos que a escola já desenvolvia (Nossa Escola), preservar práticas já estabelecidas no jornal e consideradas muito importantes na escola

(Religião), proporcionar mais possibilidades de expressão da criatividade e dos interesses dos alunos (Arte e Cultura), bem como criar espaços de exercício de cidadania (Cidadão Legal). Observei que o jornal então produzido não dispunha de espaço para tantas editoriais e/ou colunas propostas e, portanto, foram apresentadas como sugestões, para que tivéssemos mais alternativas de escolha, inclusive em relação aos nomes, que, em alguns casos, contavam com duas ou três opções. Desta forma, previa a participação ativa de todos os envolvidos na definição final do perfil editorial do jornal.

Visando deixar claro como esta proposta foi recebida, cito parte das interlocuções com os professores presentes. Acredito que a extensão da citação se justifica pela possibilidade de evidenciar aspectos relevantes da perspectiva assumida pelos presentes ao se posicionaram sobre a proposta em foco.

Dorivaldo – Na primeira página do jornal (...) a gente quer fazer um jornal cada vez mais parecido com um jornal de verdade.

André – Que ótimo!

Dorivaldo – O exemplo da gente é um jornal que circula na sociedade, no dia-a-dia, tá? Então a gente quer que tenha, chamadas (...).

André – Um evento, um acontecimento na escola.

Dorivaldo – (...) aconteceu a inauguração da quadra da escola. Coisa dessa natureza, tá entendendo?

André – A manchete, né?

/.../

Dorivaldo – (...) teríamos uma editoria chamada Nossa Escola (...). Que seria um espaço reservado para a divulgação de eventos promovidos pela direção da escola e apresentação de projetos pedagógicos de destaque. Essas coisas que vocês fazem que criam um “boom” na escola, que geram uma animação maior.

Helani – Alguma experiência de sala de aula, né, realizada por algum professor.

Hozana ((uma professora que participará da intervenção)) – Como a experiência de ontem, né?

Dorivaldo – Teria também um espaço de religião, porque o jornal tradicionalmente tem um espaço onde se publica uma matéria de religião...

André – Ecumenismo, né, tal.

Dorivaldo – É, me disseram que era muito importante preservar esse espaço, então ele continua preservado aí. (...)

Pode ter uma coluna de esportes. (...) nessa coluna seria noticiado os eventos esportivos realizados pela escola. (...)

André – A curiosidade do esporte, né? A regra, o comentário de uma regra ((inaudível)).

Dorivaldo – Isso! Tudo isso pode entrar aí, tá? É, além dessa, (...) Tome Nota, que é a divulgação de resultados de competições esportivas. Eu imaginei que nesse caso aí a gente podia trazer no jornal uma tabela, por exemplo, de como é que anda o campeonato brasileiro. (...).

/.../

Hozana – Então seria muito bom.

Dorivaldo – (...) porque a idéia é a gente estabelecer um vínculo cada vez mais próximo...

André – do próprio jornal.

Dorivaldo – (...) do jornal e com os alunos. Que o jornal possa ser um objeto de identificação dos alunos.

André – Com certeza.

Dorivaldo – Que eles possam se interessar por ele.

A Agenda do Esporte, (...) vai acontecer (...) uma partida entre a escola...

Professores não identificados (simultaneamente) – [(torneio da escola)]

/.../

Dorivaldo – Pode ter uma editoria de Arte e Cultura (...) que teria publicação de histórias, quadrinhos, poemas dos alunos, né?. Comentários de livros, músicas e filmes preferidos, coisas dessa natureza.

André – Esse espaço é legal porque aqui na nossa escola a gente percebe que o alunado tem uma aptidão muito grande com a charge, né? Pra questão do desenho.

Dorivaldo – Pois é. Foi exatamente...

André – ((inaudível)) dá uma sacudida legal.

Dorivaldo – Hum rum. O pessoal falou exatamente isso...

André – Falam muito: "Meu desenho não foi publicado, por quê?" Como se nós fôssemos o fiel da balança, que fizesse a análise do desenho X ou do desenho Y.

Dorivaldo – (...). Eu acho que a criação de um sistema de editorias, que aparentemente pode ser excludente (...) pode ser, mais tarde, uma coisa que vai gerar muito mais possibilidade de produção, de publicação das matérias.

André – De qualidade, né, ([Doninha]).

Dorivaldo – Bem, é essa a intenção. É por isso que (...) Helani dizia assim: quando terminar a gente volta pro normal. Ou não, né, Helani, se tiver alguma coisa boa...

Helani – Ou não, ((inaudível)).

Dorivaldo – /.../ Essa editoria Cidadão Legal, eu acho que é um espaço interessante também porque seria o espaço onde os meninos falariam dos direitos. É, por exemplo...

André – Dos deveres não?

Dorivaldo – Também ((risos)).

Helani – Também.

/.../

André – Exato. Porque, principalmente, a criançada, 5ª e 6ª série, eu acho que a gente tem que bater muito nessa tecla. Porque é sabido que os direitos ficam mais fixados na mente, né?. Agora os deveres, colega, é complicado.

/.../

Dorivaldo – Às vezes existe serviço público que a gente não tem consciência, não sabe que existe. Numa reunião que a gente já fez, já citaram a associação de moradores do bairro (...) coisas desse tipo assim...

André – A rádio comunitária tá funcionando? Não está? Precisa, né?

Dorivaldo – (...) pois é, tudo isso são coisas que podem animar o jornal, esquentar o jornal, como se diz.

Acho que pode ter uma coluna de Classificados – os meninos querem vender os patins, querem vender sei lá o quê...

André – Trocar uma bicicleta...

/.../

Helani – Até mesmo, por exemplo, a questão de carência de professores, estamos precisando de professores, ((inaudível)) porque às vezes os alunos levam as dificuldades [(de sala)]

André – E é espaço para o paizinho, não é? Prestação de serviço para o pai.

Dorivaldo – Exatamente, porque a idéia é essa, aproximar o jornal/ (...) o jornal ser da comunidade escolar.

André – Beleza.

Dorivaldo – É, entendido a comunidade escolar como pais, professores, alunos.

André – A idéia é legal.

Como podemos constatar com base nos dados acima, demonstrada a pertinência e a coerência da proposta, os professores, em geral, manifestaram simpatia pelo projeto ou, ao menos, não fizeram objeções. Os docentes que trabalharam diretamente comigo na implementação da nova metodologia e já haviam manifestado sua concordância em participar da pesquisa lembraram a necessidade de receber orientações específicas para este fim. Ressaltei para todos os presentes que as alterações propostas seriam discutidas com a equipe gestora, como os

professores e alunos, a começar pela escolha dos temas a serem publicados, que seriam decididos em uma reunião de pauta.

7.1 A Definição de um Perfil Editorial para o Jornal: a reunião de pauta

Depois dessa exposição coletiva para os professores do turno da manhã, me reuni em separado com as quatro professoras que trabalharam comigo para apresentar o material produzido como subsídio para a 1ª edição a ser publicada na fase de intervenção. Nessa ocasião levantamos o máximo possível de informações que pudessem ser usadas para a produção de matérias (notícia, resenha, reportagem, anúncio, classificados, etc.), tomando por base as sugestões de editoriais. Dessa forma, esta atividade se constituiu em uma reunião de pauta, na qual foram sugeridos temas que poderiam ser publicados na edição seguinte.

As possibilidades elencadas foram apresentadas aos alunos para que eles pudessem manifestar seu interesse ou desaprovação. A observação desse aspecto da proposta era muito importante porque dele dependeria boa parte da aceitação do jornal pelos leitores-alunos. Assim, observei que mesmo que um tema parecesse muito interessante para nós, professores e equipe de coordenação do jornal, não deveria ser trabalhado para publicação se não despertasse a atenção e o interesse dos alunos, que são principal público do jornal. Concordamos que a decisão sobre os temas e a forma de publicação deveria ser tomada coletivamente, por professores e alunos.

Ressaltei que o cuidado com a participação dos alunos não deveria, no entanto, fazer com que os professores ficassem esperando que os discentes decidissem sozinhos o que poderiam ou não publicar. O professor, no seu papel de mediador do trabalho escolar, deveria saber propor temas e atividades interessantes e desafiadoras, porque espera-se que ele não só conheça os alunos como os ajude a se apropriar das melhores estratégias e técnicas para produção das matérias. Para que isso acontecesse, era preciso que o jornal fosse bem estruturado, tivesse claramente definidas suas editoriais, colunas, etc. Um exemplo seria um jornal que tem uma editoria de esportes, onde se publica a agenda dos eventos esportivos da escola ou do bairro, que noticia o resultado de competições já realizadas, etc. Se os

alunos e os professores têm conhecimento desta organização, isto é, se sabem que a cada edição o jornal conta com um espaço reservado para este fim, podem decidir mais facilmente quais assuntos publicar e como. Por isso, é muito importante ter previamente definidas as editorias e/ou colunas do jornal.

Esta concepção de jornal foi apresentada ainda em uma terceira instância: a sala de aula. A explicação – especialmente para os alunos que ainda não tinham conhecimento de como seria essa fase da pesquisa – do trabalho que eu faria em colaboração com a professora de cada classe incluiu uma exposição sumária dos mesmos pontos que já haviam sido expostos aos professores.

7.2 A Atividade de Produção do Jornal *De Cara com o Mundo* Durante a Intervenção

Nesta seção descrevo a estrutura da atividade de produção do jornal *De Cara com o Mundo* conforme a metodologia empregada durante a intervenção pedagógica, destacando os objetivos e motivos relacionados às ações e às operações que a constituem, conforme o modelo da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978; 1988; s/d) empregado anteriormente para analisar a produção do jornal antes da intervenção. A repetição de dados sobre as editorias, citados acima, se justifica pelo fato de que, neste caso, trata-se das interações com os alunos na sala de aula, como parte das ações de produção do jornal.

Ação 1: Apresentar e explicar o sistema de editorias aos alunos

Como a organização do jornal em editorias era uma novidade na escola, foi necessário não só fazer uma apresentação desse sistema como levantar as possíveis sugestões dos alunos. A meta fundamental dessa ação era fazer que eles compreendessem o que seriam e como funcionariam as editorias, assim como registrar propostas de substituição ou criação de outras, além de recolher sugestões de temas que poderiam ser tratados em cada uma delas.

A seguir descrevo como esta ação foi realizada pela primeira vez em uma das quatro salas de aula e como os alunos participaram da mesma. Convém observar

que nas duas edições seguintes esta ação se repetiu com base nos exemplos anteriores, o que facilitou a compreensão da noção de editoria não apenas como um espaço físico no jornal, mas como um sistema de organização do trabalho de uma equipe ou classe. Para efeito de descrição e análise da estrutura da atividade durante a intervenção, considere desnecessário apresentar as particularidades sobre como cada ação foi desenvolvida nas três edições que coordenei. Assim, os dados apresentados como exemplo podem se referir a qualquer uma delas. A apresentação desta ação envolveu as seguintes operações:

Operação 1: Explicar a concepção e as possibilidades de trabalho com editorias

Para que os alunos pudessem participar da explicação do que seriam as editorias, cada um recebeu uma folha contendo sua descrição e que serviu de base para a exposição exemplificada abaixo. No quadro com as propostas de editoria que os alunos tinham em mãos, podiam ler⁴⁶:

P.	Editoria	Colunas
2	Nossa Escola	Aconteceu na escola – divulgação de eventos promovidos pela direção da escola e apresentação de projetos pedagógicos em destaque

Depois de pedir para um aluno ler o que estava escrito sobre a editoria, fiz comentários explicativos como o seguinte trecho:

(...) nesse lugar aqui, que se chama Nossa Escola, a gente vai publicar as coisas mais interessantes que tiver acontecido na escola. Vai escrever sobre elas pra os outros alunos lerem, tão entendendo? (...) Que coisas interessantes aconteceram na escola esse mês?

A pré-definição de possíveis conteúdos para as editorias e o lugar atribuído aos alunos nesta definição levaram em consideração os seguintes fatores:

⁴⁶ Para evitar repetições excessivas, cada exemplo mostrará apenas as partes do quadro em discussão.

- a) a necessidade de apresentar, tanto para a coordenadora do jornal quanto para os professores e alunos com os quais passei a trabalhar, uma proposta de como seria produzido durante a fase de intervenção;
- b) a valorização dos temas identificados como mais relevantes durante a fase de observação (em entrevistas e conversas com professores, alunos e membros do corpo administrativo), além da necessidade de respeitar algumas práticas já estabelecidas e muito valorizadas no jornal, como a publicação mensal de um texto sobre religião;
- c) a experiência de outros jornais (alguns do próprio projeto *Primeiras Letras*), que tinham organizado editorias semelhantes;
- d) a necessidade de um referencial a partir do qual se pudesse iniciar imediatamente a produção do jornal, de forma a garantir a periodicidade mensal, motivo de orgulho para a escola e uma das condições para a realização da pesquisa.

Em função de todos estes fatores, não era possível, nem mesmo desejável, deixar para começar a pensar em possíveis editorias no momento em que se iniciasse o trabalho com as professoras e alunos. Por outro lado, à medida que sugeria o que poderia ser publicado em cada seção, procurava levantar as sugestões dos alunos – as quais serão relatadas na próxima operação. Dessa forma, eu procurava inseri-los na própria atividade, colocando-os como autores e os colegas como interlocutores, como leitores do jornal. Este era o primeiro passo: pensar o jornal como um meio de comunicação e não apenas como um recurso didático a ser explorado na sala de aula, depois de pronto.

Vejamos como foram apresentadas as demais editorias:

P.	Editoria	Colunas
2	Religião	Religião/Espiritualidade – publicação de textos de cunho religioso
	Esportes e Diversão	Nosso time/Fique por dentro – notícia dos eventos esportivos realizados pela escola
		Tome nota – divulgação dos resultados de competições esportivas
		Agenda do esporte – agenda de eventos esportivos programados (da escola e/ou da comunidade)

Tudo bem. Olha, vamos continuando aqui ((referia-me à folha que os alunos e eu tínhamos em mãos)). Vai ter editoria de Religião também, que vai ser o lugar [para o texto que] (...) a Zélia publica toda vez. (...).

Nesse lugar chamado Esporte e Diversão, a gente pode ter uma coluna chamada Nosso Time, ou então Fique por Dentro, a gente ainda pode escolher o nome, tá? O que a gente vai publicar aí? A gente quer publicar as notícias, os eventos realizados na escola, eventos esportivos realizados na escola.

Quando a gente fizer alguma competição, como vocês estavam dizendo, a gente vai botar uma notícia: "os alunos da escola Adélia Brasil Feijó participaram de um torneio com os alunos da Escola Maria de Tal". (...) Aí diz o resultado, quem foi que ganhou (...).

Tome Nota: divulgação do resultado das competições. Que seria assim: está acontecendo o Campeonato Brasileiro, né? Vocês sabem quem é que está em primeiro lugar no Campeonato Brasileiro? ((alguns alunos responderam simultaneamente e não dá para ouvir)). A gente pode publicar no jornal uma tabelinha de como é que está a classificação geral do Campeonato, estão entendendo?

Depois Agenda do Esporte. (...) O que é uma agenda? A agenda é onde a gente anota os compromissos, não é? Na Agenda do Esporte, no jornal, a gente pode dizer quais são os eventos que vão acontecer.

As falas acima exemplificam bem o que falei sobre a inserção dos alunos como autores da atividade e do próprio jornal como um veículo de informação. Embora as afirmações “a gente pode publicar no jornal uma tabelinha de como é que está a classificação geral do Campeonato” e “a gente vai botar uma notícia”, tenham partido do professor-pesquisador e não dos próprios alunos, foram enunciadas de um lugar que os fazia co-participantes da decisão de publicar ou não determinada matéria, sobretudo porque eles podiam opinar sobre o que gostariam de produzir em cada sala.

P.	Editoria	Colunas
3	Arte e Cultura	Pra ver e ler – publicação de histórias, quadrinhos e poemas de autoria dos alunos; comentários de livros, músicas e filmes preferidos
		Agenda cultural/Vai acontecer – eventos culturais que podem ser de interesse dos alunos
		Nossa arte/A charge do mês – a melhor charge de cada edição
		Nosso som – a música preferida dos alunos a cada mês

	Desenho e texto – textos ilustrados sobre os projetos trabalhados e as datas comemorativas
--	--

Embora não seja necessário mostrar como foram apresentadas todas as editorias, vale a pena citar mais um exemplo, em que antecipo informações sobre a metodologia que seria usada para a produção e seleção de matérias para o jornal.

Quem é que gosta de desenhar aqui? ((vários alunos levantam a mão)). (...) Esse mês, a partir desse mês a gente vai fazer um concurso de charges, tá? . /.../

(...). Todo dia o jornal publica uma charge. O jornal que circula na cidade, todo dia tem uma charge. Se vocês prestarem atenção, tem lá, tá?

(...) Vocês vão produzir aqui uma charge, depois a gente vai fazer uma votação para escolher a melhor charge dessa sala e todas as outras salas também vão produzir e vão escolher a melhor. Depois a gente vai escolher a melhor de todas pra publicar no jornal, tá? (...) E as melhores de cada sala vão ser colocadas ali no mural da escola para todo mundo ver.

Dessa forma, desde a primeira aula para apresentação e planejamento das editorias do jornal, procurei mostrar que sua produção seria uma atividade coletiva, na qual os alunos poderiam participar oferecendo sugestões, escolhendo as matérias etc., e não apenas mediante a produção de desenhos e textos. Além da participação coletiva, enfatizei também as semelhanças entre um jornal de circulação diária e o que pretendíamos produzir, de modo a realçar a concepção de jornal escolar como uma atividade social.

Operação 2: Levantar temas para publicação em cada editoria

Na medida em que eu ia apresentando as editorias, pedia aos alunos que indicassem que assuntos eles achavam que poderiam ser tratados em cada uma delas. Na primeira edição, esta operação era mais abstrata e complexa porque eles ainda não estavam habituados a pensar previamente em temas diversos para publicação no jornal. Neste caso, cumpria a mim e às professoras que colaboravam comigo, reconhecer os temas de interesses dos alunos e apresentá-los como possibilidade, como vemos nos exemplos abaixo.

Dorivaldo – Que coisas interessantes aconteceram na escola esse mês? Desde que voltaram das férias, que coisas legais aconteceram? ((silêncio)). Não teve nada de interessante?

Alunos – A quadra.

(...)

Dorivaldo – Por que vocês acham que vai ser legal inaugurar a quadra?

Aluna – Porque vai ter muitas apresentações?

Dorivaldo – (...) Que tipo de apresentações que vai ter na quadra?

Alunos – Dança, capoeira, jogos.

Dorivaldo – (...) Que tipo de jogos que vocês vão fazer?

Alunos – Futebol, competições ((os alunos ficam muito empolgados com o assunto e começa a falar ao mesmo tempo))

(...)

Dorivaldo – Que mais? Que mais vocês acham que vão poder fazer quando a quadra for inaugurada?

Alunos – Competições.

Dorivaldo – Competições de quê?

Alunos – Cabo de guerra, (...) danças folclóricas.

A editoria Nossa Escola foi pensada para dar visibilidade a eventos como os mencionados pelos alunos que, na maioria dos casos, ficavam restritos à própria escola. A divulgação de informações dessa natureza no jornal escolar possibilitaria uma maior integração entre a escola e a comunidade e despertaria mais a atenção dos alunos-leitores, porque eles mesmos escolheriam os temas.

Ação 2: Planejar a produção de matérias para o jornal

A ação de planejamento das matérias tinha como meta criar condições reais de produção textual, tais como ter o que dizer, ter um motivo para dizer, ter consciência dos destinatários, saber como comunicar a mensagem, assumir a autoria do que se diz (GERALDI, 1991). Aspectos como estes, embora pensados em uma perspectiva diversa, já tinham sido apontados por Freinet (1974) como características da escrita produzida para o jornal escolar.

Operação 1: Escolher temas e gêneros para produção de matérias

São exemplos dessa operação a escolha de temas e dos gêneros que foram estudados e produzidos nessa fase da pesquisa, como notícias sobre festas

realizadas na escola, charges sobre temas levantados em classe e os classificados. Na primeira edição produzida durante a intervenção, eu ou as professoras apresentamos uma sugestão de tema e do gênero. Nas duas edições posteriores, essas decisões passaram a ser tomadas com maior participação dos discentes, como mostra o exemplo extraído da sala da professora Ritinha.

Dorivaldo – (...) A nossa idéia é que o jornal seja cada vez mais próximo dos assuntos que interessam a vocês. Afinal de contas, quem vai produzir as matérias para os jornais são vocês também, tá? (...). Vocês realmente têm um interesse tão grande por esse tema aqui, isso é verdade, vocês realmente querem produzir material sobre isso? É verdade?

Alunos - É

Dorivaldo - Quem acha que essa questão é realmente importante para a gente colocar no jornal dessa edição, levanta a mão.

Alunos - Eu...

Dorivaldo - Então temos 15 votos para falar da exploração sexual. Então esse vai ser o tema que nossa classe vai trabalhar nessa edição?

Alunos - Sim... Não...

Dorivaldo - Temos um segundo voto também que é para tijubina⁴⁷, tem o grupo ali da tijubina.

Alunos – ((barulho, comemoração))

Dorivaldo - A gente pode trabalhar com as duas coisas, tá?

Aluno - A tijubina pode ser produzida aqui.

Aluna - Quem é que vai querer saber de uma bichinha, de uma lagartixinha...

Dorivaldo - Quem é que vai querer saber de uma lagartixinha?

Alunos - Eu.

Aluna - Só os meninos. Quero saber do resto do colégio.

Dorivaldo - Temos dois assuntos que ficaram em primeiro lugar, aliás, em primeiro e segundo lugar. Falar sobre a exploração sexual de menores, e falar sobre o ataque da tijubina. Atenção ao seguinte. Eu quero ouvir quem é que vai defender cada assunto. Eu vou começar por aqui. Vocês querem começar, algum de vocês?

Aluno - Defender as tijubina para que não mate. Não matar as tijubina.

/.../

⁴⁷ No Ceará, nome vulgar de uma pequena lagartixa.

Aluno - Para não matar elas por causa da construção da quadra. Ter um lugarzinho reservado para elas.

/.../

Aluno - Tijubina pode ser uma lagarta, mas ela é um bicho muito legal. As fêmeas não têm nenhuma cor, só umas coisinhas verdes, e os machos é que têm, todo laranja, aqui embaixo da barriga. É por isso que não se deve matar ela.

Aluna - Para não explorar menores de idade.

Dorivaldo - Tá. Você quer que em vez de falar do ataque à tijubina, você quer que o assunto seja esse.

Aluna - É

/.../

Aluna - Sobre a exploração sexual. Que a gente publica no jornal, os alunos vê e passam para outras pessoas, que tomam consciência para não fazer isso.

/.../

Aluno - Preservar o meio-ambiente, porque as tijubinas, como é que se diz, é um ser vivo.

/.../

Dorivaldo - Temos dois temas principais aqui para a publicação desse mês. O que eu queria fazer com vocês era o seguinte. O grupo que quer que fale do ataque à tijubina (...) vai se juntar em dois grupos diferentes, dois grupos, tá? E os outros que querem falar sobre exploração sexual de menores, são mais alunos, vão se juntar em três grupos diferentes, tá?

A escolha dos temas para publicação era um dos aspectos mais complexos, devido aos limites do espaço no jornal e à dificuldade de atender a interesses tão variados como os de um público formado por crianças, adolescentes e jovens. Por outro lado, era uma das ações que obtinha maior participação dos alunos, porque cada um queria defender o tema de seu interesse, como evidenciam os diálogos acima. A estratégia de solicitar que apresentassem as razões pelas quais acreditavam que aquele tema devia ser publicado no jornal era uma forma de levantamento de informações e argumentos sobre o assunto, além de chamar a atenção para as condições de produção da escrita, uma vez que precisavam avaliar, dentre outros aspectos, se o que tinham a dizer era interessante para os demais leitores. Nesse contexto, a produção do jornal configurava-se como atividade enunciativo-interacionista de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Operação 2: Ler exemplares do gênero a ser produzido

O planejamento para a produção das matérias incluía um breve estudo dos gêneros que seriam trabalhados em cada classe. Este estudo tinha início com a leitura de um exemplar do gênero jornalístico, extraído de um jornal de circulação diária. Todos os alunos recebiam uma folha com instruções para o desenvolvimento desta ação, como mostra o exemplo abaixo:

O que é notícia?

Nós já aprendemos como produzir outros tipos^[48] de texto para publicar no jornal de nossa escola. Vocês se lembram de quais foram? Hoje vamos aprender como escrever uma notícia. Quem sabe o que é uma notícia? (ouvir a opinião dos alunos).

Vamos ler uma notícia do jornal de hoje para comparar com o que vocês acabaram de dizer (o professor lê o título e o lide de algumas notícias na primeira página do jornal).

Este tipo de informação e procedimento foi adotado para cada gênero produzido para o jornal com a intenção de familiarizar os alunos com os gêneros jornalísticos (notícia, charge, classificados etc.) dos jornais de circulação diária, apresentados como exemplos para a discussão de vários aspectos dos jornais escolares. Vejamos mais uma demonstração das orientações a este respeito, agora em relação ao trabalho com anúncios classificados.

Trabalhando com os classificados

Você já observou que os grandes jornais têm um caderno onde as pessoas anunciam a compra e venda de produtos e serviços? É o caderno dos classificados.

Pensando no quanto este serviço pode ser útil para seus leitores, a partir desta edição o jornal De Cara com o Mundo vai ter uma coluna chamada Tá no Preço! Nela você pode anunciar qualquer produto ou serviço que queira comprar ou vender – desde que seja algo que possa interessar aos leitores do nosso jornal. Para isso, basta escrever um anúncio classificado. Se você tiver alguma dúvida sobre como se escreve um anúncio desse tipo nós vamos lhe ensinar, direitinho.

⁴⁸ Embora a nomenclatura correta, neste caso, fosse gênero, optei por empregar a expressão de uso corrente entre os professores e alunos da escola.

Mas tem um detalhe que você precisa saber: existem muitos tipos de anúncios. Aquelas propagandas coloridas que a gente vê em jornais, revistas e *outdoors* também são anúncios. O anúncio do qual estamos falando se chama anúncio classificado ou simplesmente classificados.

Veja alguns exemplos de anúncio no caderno Classificados do Diário, do jornal Diário do Nordeste.

Esta operação servia de base para o estudo das características de cada gênero textual, que era feito em seguida, conforme descrito abaixo.

Operação 3: Estudar as características do gênero a ser produzido

Depois da leitura de exemplares do gênero que estava sendo explorado, dávamos continuidade ao estudo do material de apoio entregue aos alunos, no qual se encontravam uma definição e breve caracterização do gênero, como exemplifico a seguir:

Agora vamos ver como o dicionário Houaiss define notícia:

Notícia

“informação a respeito de acontecimento novo, de mudanças recentes em alguma situação, ou do estado em que se encontra algo; nova, novidade;

relato de fatos e acontecimentos, recentes ou atuais, ocorridos no país ou no mundo, veiculado em jornal, televisão, revista etc.” (Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, edição 1.0, 2001)

Para informar a respeito de um acontecimento novo ou recente, ocorrido em nossa cidade, no país ou no mundo, a notícia deve responder as seguintes perguntas:

o que aconteceu?

onde aconteceu?

como aconteceu?

por que aconteceu?

quando aconteceu?

quem participou?

Tomando mais uma vez como exemplo as orientações sobre a escrita de anúncios classificados, o material de apoio dos alunos e professores continha as seguintes informações:

Agora vamos ler o que o Dicionário de Comunicação diz sobre os classificados.

Classificados

“**Anúncios** de oferta e procura de bens, utilidades e serviços, publicados em **seções** especializadas de jornais e revistas. Os anúncios classificados, geralmente sem **ilustrações** e de pequeno **formato**, são feitos por particulares ou por empresas, têm baixo custo e prestam-se principalmente à divulgação de mensagens de compra, venda ou aluguel de imóveis, veículos e móveis, oferta de serviços profissionais e de empregos etc.”
(RABAÇA, Carlos A. e BARBOSA, Gustavo G. Dicionário de Comunicação. São Paulo: Ática, 1987, p. 136, grifos dos autores).

A análise de uma definição e das características do gênero jornalístico possibilitava compará-las com os exemplos lidos no jornal, procedimento que preparava a operação de planejamento do texto a ser produzido pelos alunos, fosse individualmente ou em grupos. Dessa forma, os alunos podiam tomar a escrita jornalística como um modelo empírico de uso social da escrita, que poderia ser reproduzido no jornal escolar. Por outro, a discussão sobre as características do gênero representava uma forma contextualizada de análise metalingüística, de modo que, além de usar a escrita com uma função social, os alunos podiam tomar consciência de suas condições de produção.

Operação 4: Planejar a escrita do texto

O convite para o planejamento da matéria era a última instrução da folha que os alunos haviam recebido como material de apoio e, no caso da notícia, dizia o seguinte:

Agora vamos escolher um fato para escrever uma notícia interessante para o nosso jornal. Vamos planejar a escrita da notícia respondendo as perguntas acima.
Bom trabalho!

O planejamento da escrita da notícia sobre a festa do dia da criança, por exemplo, feito com base nas questões apresentadas no texto, foi encaminhado por meio de orientações como estas:

Tendo como exemplo a notícia que a gente acabou de ler, de ouvir, a gente vai pensar agora na notícia que nós vamos escrever sobre a festa do dia da criança, tá? Pra publicar no jornal precisamos escrever uma notícia que seja interessante, porque da festa a maioria dos alunos da escola já participou, não é? O que nós vamos fazer agora é uma notícia de forma que os alunos possam ler e se lembrar da festa de uma forma interessante, que achem interessante a leitura.

Essa observação era necessária porque, neste caso, o texto trataria de um assunto já conhecido pelos alunos e cumpriria, portanto, a função de registrar e esclarecer para os leitores do jornal os detalhes, o ponto de vista dos alunos sobre o fato noticiado. A continuação do planejamento consistiu em pedir às crianças que indicassem as informações que correspondiam a cada uma das perguntas formuladas e em anotá-las no quadro para que eles pudessem registrar em sua própria folha e, posteriormente, redigir o texto. O exemplo abaixo mostra esse processo:

Dorivaldo – O que aconteceu?

Aluno – Foi a festa em comemoração ao dia da criança.

Dorivaldo – Onde aconteceu?

Alunas – ([no pátio da escola])

Aluno - Foi não, foi na Escola de Ensino Fundamental ([e Médio Adélia Brasil Feijó]).

Dorivaldo – Na Escola de Ensino Fundamental e Médio Adélia Brasil Feijó, ou então no pátio do colégio, enfim (...). Se você já tá falando da festa de comemoração do dia das crianças da escola, não é preciso dizer que foi no pátio. (...). Como aconteceu?

/.../

Aluna – Teve dança.

Dorivaldo – O que foi que aconteceu? O que foi? ((crianças falam ao mesmo tempo))

Dorivaldo – (...) comemoração do dia das crianças. Quem participou?

Aluno – Os alunos e os professores.

Dorivaldo – Tá, os alunos, os professores, os funcionários. E quando aconteceu?

/.../

Aluno – No dia dez de outubro de 2003, aqui no pátio do colégio.
((muitas crianças falam ao mesmo tempo))

Dorivaldo – (...) Vocês também vão colocar um título pra história. Vocês devem colocar um título que seja chamativo. Um título que chame a atenção do leitor pra notícia. Tá ok?

Com base nas informações apresentadas pela própria classe e anotadas no quadro e na folha que tinham em mãos, os alunos passavam ao processo de escrita do texto.

Ação 3: Produzir as matérias

A ação de escrever as matérias tinha como meta textualizar as informações produzidas e/ou obtidas nas ações e operações anteriores, de modo que os textos delas resultantes fossem informativos, dotados de coerência e coesão, dentre outros aspectos que caracterizam a linguagem escrita como atividade de interação social. Os processos de produção das matérias variavam muito conforme os gêneros textuais e as dinâmicas de trabalho de cada classe. Nos exemplos abaixo, mostro algumas das operações típicas da maioria das matérias publicadas no jornal *De Cara com o Mundo*, durante a intervenção:

Operação 1: Orientar a produção das matérias

O trabalho de pôr no papel o que foi estudado, pesquisado, discutido nas ações anteriores era um grande desafio porque, mesmo nos casos dos textos produzidos coletivamente, precisávamos orientar a escrita de tal forma que cada aluno pudesse se sentir co-autor das matérias publicadas. Neste sentido, os textos eram o resultado de uma produção baseada na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991) *da classe* em relação à compreensão do tema e à configuração do gênero. Por se tratar de uma atividade coletiva, em alguns casos não expressavam o nível mais elevado de compreensão de certas operações nem por parte dos professores que mediavam a atividade nem pelos alunos mais adiantados, uma vez que era preciso conciliar as contribuições de todos os participantes. Além do mais, como se tratava de um processo complexo, desenvolvido ao longo de

várias aulas, se fazia necessário retomar ações ou operações anteriores, relacionando-as aos motivos da atividade, como vemos na citação a seguir.

Dorivaldo – Na semana passada, na última aula em que eu estive com vocês, nós começamos a produzir a notícia sobre o dia do ancião, não foi assim? Nós colocamos lá o que aconteceu, como aconteceu, onde aconteceu, quem participou, quando aconteceu, o por que aconteceu, todas essas perguntas.

(...) O que nós vamos fazer hoje é o seguinte: terminar a notícia. Vocês vão fazer o seguinte: (...) vão trabalhar em dupla. Vocês podem escolher uma das pessoas da dupla para escrever. (...) Vocês vão redigir a notícias dizendo o que aconteceu no dia do ancião, como foi a festa... Com aquelas perguntas, vocês escrevem um texto agora, escrevem a notícia. (...) se vocês quiserem, podem escolher uma das pessoas para escrever o texto, mas os dois vão discutindo como fazer o texto. Se quiser, os dois também podem escrever, tá? (...) mas vocês devem discutir como fazer o texto.

Aluno - Só precisa um ([texto])?

Dorivaldo – É, só precisa um. Para o texto ficar o melhor possível, vocês vão escrever um texto, botar um título na notícia e depois ilustrar. Fazer um texto com desenho mostrando como foi o dia da comemoração, ok? Aí vocês têm um tempo para fazer isso.

As orientações para dar um título e ilustrar tinham por objetivo fazer o aluno pensar no texto como uma unidade de sentido (BAKHTIN, 1995; 2000; CARDOSO, 1999; GERALDI, 1991; 2002b), como um meio de se comunicar com os leitores do jornal. Vejamos mais um exemplo, desta vez em relação às orientações para a escrita de uma charge:

Dicas para fazer uma charge *show*

A partir desta edição, todo mês o jornal De Cara com o Mundo vai publicar uma charge. Esse espaço foi criado especialmente para você que gosta muito de desenhar e sabe como expressar suas idéias através do desenho.

Vamos lhe dar uma força, destacando as principais características de uma charge e lembrando alguns procedimentos que podem lhe ajudar. O resto fica por conta do seu talento. Solte a imaginação e bom trabalho!

Fique ligado nos noticiários – acompanhe as notícias do rádio, da TV, do jornal impresso para escolher um acontecimento político ou tema de grande interesse público para ser retratado em sua charge;

Veja o exemplo dos jornais – a maioria dos jornais de circulação diária publica charge. Outro exemplo a ser observado é a charge diária do Jornal Nacional;

Faça um desenho engraçado – caricature as características físicas e psicológicas dos personagens;

Escolha um tema de conhecimento público – quanto mais conhecido for o tema de sua charge, maior será a possibilidade dela ser compreendida pelo leitor.

Como os alunos já tinham lido exemplares do gênero a ser produzido, estudado suas características e levantado as informações necessárias à sua produção, o processo de escrita de notícias, charges ou classificados encontrava-se facilitado, sobretudo porque sua função e o estilo da linguagem haviam sido analisados a partir de um exemplar de escrita de circulação social.

Operação 2: Acompanhar a produção das matérias e tirar dúvidas

Enquanto os alunos trabalhavam em grupos ou duplas, as professoras e eu acompanhávamos o trabalho dos alunos passando em suas mesas para tirar dúvidas e oferecer orientações. A produção de uma primeira versão do texto servia de base para a discussão de vários aspectos da escrita no contexto de uma atividade social, o que permitia relacionar as operações metacognitivas e metalingüísticas (referentes à seleção de informações que o texto devia conter ou à correção ortográfica, por exemplo), com o motivo social da atividade de produção do jornal, ou seja, com sua função comunicativa. Isto significa que, neste contexto enunciativo, os alunos podiam compreender as razões pelas quais era necessário planejar e reescrever os textos, pois sabiam que, para serem publicados, tinham que comunicar claramente uma mensagem, observar a ortografia da norma culta, tendo em vista conquistar o leitor de sua matéria.

Ação 4: Corrigir e reescrever as matérias

Esta ação tinha como meta fazer os alunos tomarem consciência dos problemas mais frequentes em sua escrita e aprender a solucioná-los, de forma que após a correção e reescrita, seus textos se adequassem à norma culta e

apresentassem características próprias dos gêneros jornalísticos, possibilitando sua publicação, a comunicação de informações ou pontos de vista e a produção de sentidos. Dentre as operações desta ação se destacam:

Operação 1: Ler o texto e identificar aspectos a serem reescritos

A primeira tentativa de identificação dos aspectos problemáticos dos textos era feita pelos próprios alunos, solicitando que os relessem procurando o que poderia ser melhorado ou corrigido. Esta estratégia contava com boa participação dos estudantes porque revelava não só os erros cometidos, mas também a capacidade de identificá-los e os conhecimentos que os autores tinham sobre a escrita, como vemos no exemplo abaixo:

Dorivaldo – A tarefa de vocês agora é lê o texto de vocês de novo, com bastante atenção, e tentar descobrir os erros que vocês cometeram, ou as coisas que vocês podem melhorar, ta? Vocês vão fazer isso no primeiro momento, podem riscar embaixo, pode chamar atenção, ta ok?

/.../

Dorivaldo – (...) Quem quer ler de vocês dois?

Aluno - Vai Nailson

Nailson – A festa do ancião. A festa do idoso aconteceu no dia 26 de setembro no colégio Adélia Brasil Feijó. Os alunos doaram alimentos para os idosos. Os alunos fizeram peças sobre o idoso e a Bíblia.

Dorivaldo – Eu queria que vocês tentassem localizar agora algum problema que vocês vêem no texto.

Aluno - Repetimos alunos

Dorivaldo – E que mais que tem aí no texto?

Aluno - Idoso

Dorivaldo – Que é que tem em idoso?

Aluno - Repetimos mais de uma vez.

Dorivaldo – Que mais? Algum problema na escrita, na pontuação, vocês conseguem ver? Não? Qual o problema aí?

Aluno - Esse ponto.

Dorivaldo – Que é que tem esse ponto?

Aluno - Tá errado.

Dorivaldo – Que é que está errado aí?

Aluno - Era para ser separado.

Dorivaldo – Leia para ver o que é que precisa.

Os quadros acima reproduzem fielmente a organização do texto pelos autores, evidenciando a distribuição espacial, a pontuação, a grafia, o uso de maiúsculas e minúsculas, dentre outros aspectos e parte das orientações para a reescrita. Dada a complexidade desse trabalho e a demanda de tempo, em alguns casos tomávamos apenas uma parte dos textos produzidos como exemplo para o trabalho como toda a classe.

Operação 2: Reescrever o texto conforme os aspectos indicados

Considerando a necessidade de ensinar os alunos a identificar os problemas mais freqüentes nos textos e que a reescrita tomava bastante tempo, utilizamos um retroprojektor para exibir uma versão não reescrita da produção dos alunos e discutir com eles os problemas detectados. Neste caso, adotamos um sistema simples de notação para indicar onde havia alguma correção a ser feita, sem informar do que se tratava, de forma que os alunos pudessem refletir sobre os problemas de sua escrita, conforme propõe Ruiz (2001). Assim, depois que os erros eram identificados e discutidos, reescrevíamos o texto no quadro conforme a solução apontada, para que os alunos o copiassem em seus cadernos. Vejamos um exemplo de texto com a notação dos erros e o diálogo que indica como era feita a correção:

A Festa do ancião

A Festa do ancião na Escola do Adeliá
Brasil Feijó, foi comemorada na dia 26 de
Setembro de 2003. teve dança, brencaderio
participação os alunos e Professores e
os alunos doaram alimento e professora Zélia
dançou com os idosos e foi muito legal

Alunas= Jociele e Carmem

Dorivaldo – Onde tiver uma seta ou uma palavra escrita de vermelho, significa que está faltando alguma coisa, ou que é preciso corrigir alguma palavra. (...) Vamos fazer assim. A gente primeiro lê o texto todo, depois vai corrigir os erros. Alguém da platéia gostaria de ler o texto que está ali? ((projetado na tela))

Depois que os alunos indicavam os problemas que percebiam, os professores da classe apontavam os que não tinham sido reconhecidos:

Dorivaldo – (...) Jociele e Carmem, começam assim: “A festa do ancião”.

Aluno – “Ancião” era para ser maiúscula, porque está no título.

,/.../

Dorivaldo - Leiam aí. A festa... Esse “festa” agora tem que ser o quê?

Alunos – Minúsculo.

Zélia (professora da classe) – Por que?

Aluno – Porque passou do parágrafo.

Zélia – Por que passou do parágrafo? O outro “festa” aqui é com letra maiúscula. E esse agora, por que é que não é?

Aluno – Porque ali era o título.

Dorivaldo – A festa do quê?

Alunos – Anciã

Dorivaldo – Anciã agora é maiúsculo? É ou não? Que mais?

Aluno – Na escola.

Zélia – Na escola é uma pequena ([pausa]), então a gente coloca uma....

Alunos – Vírgula

Zélia – Então foi aonde? A festa do ancião...

Aluno – Foi comemorada na escola...

Zélia – Tem que ser com letra...

Alunos – Minúscula

Professora – Mas por quê? Porque aqui poderia ter sido comemorado aonde? No pátio, na quadra, da escola...

Dorivaldo – Olha aí a palavra “Adélia”

Zélia – Que é que está errado na palavra “Adélia”, pessoal?

Aluno – Porque colocou um acento lá no “a”.

Zélia – Foi...

Alunos – Comemorada no dia 26 de setembro de 2003.

Zélia – Agora nós vamos dizer o que foi que houve nessa festa. Para isso é necessário a gente fazer o quê? Continuar na mesma linha?

Alunos – Não.

Zélia – Fazer o quê?

Alunos – Parágrafo

Zélia – Então o que é que eu vou colocar no parágrafo. Que é que teve mais aqui? Teve o que? Esse “teve” aqui está certo?

Aluno – Não.

Zélia – Por que ele está errado? Mas por que ele tem que ser maiúsculo?

Aluno – Porque está começando frase.

Zélia – Porque está começando frase. E por que eu noto que está começando frase?

Aluno – Ponto.

Zélia – Porque teve um ponto. Será que é necessário eu continuar na mesma linha ou fazer um parágrafo?

Aluno – parágrafo

Zélia – Por que eu devo começar com parágrafo?

Aluno – Porque deu ponto.

Zélia – Por que deu ponto ou por que vai mudar o assunto, vou dizer o que houve na festa. Então digam aí.

Aluno – Teve dança, brincadeira.

((falha na gravação))

Zélia – Teve o que mais?

Aluno – A professora Zélia dançou, brincou.

Há vários aspectos que merecem destaque no diálogo acima. O primeiro diz respeito à participação da professora da classe que dividiu a análise do texto com o professor-pesquisador. Embora a atuação das professoras que dividiram as salas de aula comigo não tenha sido uniforme, cada uma tendo participado na medida de suas possibilidades e interesse, vale ressaltar que todas se envolveram na realização das principais ações de produção do jornal, tendo a oportunidade de se apropriarem da metodologia aqui apresentada.

O segundo aspecto diz respeito às relações entre operações metalingüísticas, aquelas que envolvem uma reflexão sobre os usos e o funcionamento da linguagem, e os objetivos das ações, em particular, e do jornal escolar, em geral. O exemplo em foco evidencia que, embora estivéssemos tratando de aspectos microestruturais do texto, como a pontuação, a ortografia, a formação de parágrafos etc., esses conteúdos – que fazem parte do currículo de língua portuguesa – estavam sendo discutidos em função da produção de um texto cujo sentido e valor comunicativo podia ser compreendido e partilhado pelos alunos e professores. Neste caso, as condições enunciativas que caracterizam a produção da língua escrita no contexto social se faziam presentes também na escrita escolar.

Operação 3: Passar a limpo a versão final da matéria

Embora pudesse parecer uma atividade de cópia desprovida de significativo valor formativo, neste contexto, possibilitava aos autores constatar o resultado final

do trabalho desenvolvido ao longo de vários dias ou mesmo semanas. Assim, solicitávamos que os alunos copiassem algumas produções em seus cadernos ou em folhas que eram devolvidas ao professor-pesquisador para digitação e posterior diagramação. Naturalmente, este processo produzia novos problemas de ortografia (porque ao copiar os alunos também escrevem conforme sua compreensão), que eram corrigidos pelo pesquisador como parte da edição das matérias.

Ação 5: Selecionar matérias para publicação

As operações relacionadas à seleção final de matérias, que antes da intervenção ficavam a cargo da coordenadora do jornal e dos professores, passaram a ser realizadas por mim, contando com a colaboração das professoras e dos alunos que participavam de sua produção. Estas operações se orientavam pela meta de selecionar o material de melhor qualidade entre o que havia sido produzido e, por outro lado, de publicar o maior número de desenhos e textos, de forma que os estudantes se sentissem contemplados como co-autores do jornal, contribuindo, dessa forma, para manter ou ampliar seu interesse e participação. Esta ação envolvia duas operações fundamentais:

Operação 1: Selecionar matérias mediante votação

Para maximizar as formas de participação dos alunos na tomada de decisão quanto ao que seria publicado em cada edição, passamos a realizar votações para escolha das matérias que seriam publicadas. Os procedimentos e os critérios utilizados para orientar a escolha das matérias são exemplificados nos diálogos abaixo:

Dorivaldo – (...) Eu quero que vocês me digam qual é a coisa que a charge deve ter pra ser escolhida como a melhor.

/.../

Aluna – tem que ter humor.

Aluna – ser engraçada.

Dorivaldo – tem que ter humor, tem que ser engraçada, que mais?

Aluna – bonita.

Aluno – desenhada, bem desenhada.

/.../

Aluno – tem que criar. Criar as coisas.

Aluna – tem que ter criatividade.

Aluna – (...) tem que ser de agora, (...) não ser de/ do ano passado, fale coisas desse ano. Tem que ser bem explicado também.

Dorivaldo – tem que ser uma charge que trate de um assunto atual, não uma coisa que passou há dez anos, não é isso?

/.../

Dorivaldo – tem que ter criatividade. Charge copiada não vale né? Copiada de outro jornal, de outro lugar, não vale!

* * *

Dorivaldo – Na primeira proposta vocês têm o título “Os direitos das crianças segundo elas mesmas” e um subtítulo que é assim “Imagem e texto dos alunos do terceiro ciclo de 11 anos”. O segundo é assim: “Os direitos das crianças em imagem e texto”. E aí já não tem subtítulo, já começa a chamada.

/.../

Rita (a professora da turma) - “Os Direitos das crianças segundo elas mesmas” quer dizer que foi criado por vocês mesmos. O segundo, “O direito das crianças em imagem e texto” é o desenho e o texto que vocês criaram, entendeu?

Dorivaldo – Quem vota na primeira chamada levanta a mão. Quem votar na primeira não vota na segunda. (...)

/.../

Dorivaldo – Eu queria colocar no jornal matérias do maior número de alunos possível. Em vez de escolher só três ou quatro, eu queria colocar do maior número possível de alunos, ok? (...) tem um aluno que fez uma frase que, digamos, não ficou muito boa, mas ele fez um desenho super legal. Aí [a gente podia] botar o desenho dele junto com o texto de outro. Que vocês acham disso? Pode ser assim?

Alunos – Pode.

* * *

Dorivaldo - O assunto exploração sexual de menores ficou com 15 votos. Tinha 5 e obteve mais dez votos depois da segunda votação. E o segundo assunto que obteve mais votos foi a tijubina que tinha quatro votos e obteve mais três. O mês das crianças também obteve três votos.

Estes diálogos evidenciam como os alunos participavam da decisão sobre o que publicar e porque, o que proporcionava mais uma oportunidade de pensar o jornal como um efetivo meio de comunicação, assim como conhecer quais exigências era necessário atender para ter uma matéria publicada. Tratava-se portanto, de mais uma oportunidade para pensar sobre a função social da escrita e sobre a responsabilidade de quem produz um texto não apenas como exercício

de aprendizagem, mas para comunicar uma opinião, informação ou conhecimento que julga ser relevante para outras pessoas.

Os exemplos acima mostram também as estratégias utilizadas com o objetivo de fazer os alunos participarem efetivamente do maior número possível de ações e operações envolvidas na produção do jornal, de modo que pudessem se sentir co-autores do produto final mesmo que seus textos ou desenhos não fossem publicados. Neste contexto, a demonstração de conhecimentos sobre as características textuais e funções discursivas de um gênero, sobre conteúdos específicos de uma disciplina ou tema abordado na matéria, a apresentação de sugestões sobre como encaminhar um estudo ou estratégia de trabalho em sala de aula etc. eram valorizados como efetivas formas de participação na produção do jornal.

Operação 2: Selecionar matérias conforme exigências de diagramação e montagem do jornal

Apesar da escolha coletiva das matérias ser um procedimento muito valorizado por nós, não era o único utilizado, seja pela quantidade de tempo que demandava, seja em função de exigências próprias da diagramação e montagem final do jornal. Assim, dado o espaço disponível, às vezes era necessário incluir ou suprimir textos ou desenhos, de modo a evitar que o jornal fosse publicado com espaços em branco ou com matérias e desenhos diagramados em fontes e espaçamentos muito variados, resultando em uma estética de má qualidade e poderia minimizar o interesse dos leitores.

Ação 6: Editorar as matérias e montar o jornal

Na época em que iniciei a intervenção pedagógica, a Comunicação e Cultura estava começando o processo de editoração eletrônica dos jornais por meio de um *software* livre que seria distribuído com todas as escolas. Por esta razão, os jornais produzidos sob minha coordenação foram diagramados eletronicamente, o que, em conjunto com a organização de editorias, representou uma importante mudança nos aspectos visuais dos mesmos.

As operações relacionadas à escolha de *layout*, tipos de fontes, estilos de títulos e parágrafos, digitalização e editoração de imagens e diagramação das matérias, que antes da pesquisa eram realizadas pela coordenadora do jornal e pela Comunicação e Cultura, passaram a ser realizadas por mim, uma vez que não dispúnhamos de tempo nem de recursos de informática suficientes para envolver os alunos nesse processo. Entretanto, dado a amplitude e importância dos conhecimentos envolvidos nessas operações, a participação dos alunos contribuiria de forma muito significativa para a compreensão da função comunicativa do jornal. Por essa razão acreditamos que, na medida em que os alunos forem se apropriando da metodologia empregada neste trabalho, devem passar a cuidar também das operações relativas à editoração do jornal.

Ação 7: Encaminhar, receber e distribuir o jornal

As operações desta ação são as mesmas já descritas para as edições produzidas antes da intervenção, razão pela qual não se faz necessário descrevê-las novamente. Durante a intervenção, os alunos e professores da escola participaram apenas da operação de distribuição do jornal nas classes, uma vez que as demais passaram a ser assumidas pelo professor-pesquisador.

Ação 8: Avaliar o jornal produzido

Após a distribuição do jornal nas salas de aula e a leitura pelos alunos, fazíamos uma avaliação geral, especialmente com quem havia participado de sua produção. Esta ação tinha por objetivo conhecer os aspectos considerados mais/menos valorizados e levantar os problemas apontados pelos leitores (estudantes, professores, corpo técnico-administrativo e, eventualmente, familiares dos discentes e pessoas da comunidade que comunicavam sua opinião os alunos). Essas informações eram de fundamental importância para aperfeiçoar a metodologia de produção adotada e a seleção de temas de acordo com os interesses dos leitores.

Operação 1: Avaliar o jornal junto aos alunos

Esta operação objetivava conhecer como os alunos que participaram da produção do jornal avaliavam a metodologia através da qual tinha sido produzido assim como o produto final, isto é, o jornal impresso. Os diálogos a seguir, gravados na sala de aula após a leitura do jornal pelos alunos e professores, demonstram parte dos procedimentos dessa avaliação.

Dorivaldo – Eu queria ouvir de vocês (...) o [que] acharam interessante no jornal; que problemas vocês identificaram no jornal quando leram. /.../ Quem quiser falar levanta a mão e eu vou passar ouvindo o depoimento de vocês.

/.../

Sabrina – Eu achei interessante os classificados...

/.../

Aluno – Eu, nem a Gabriela, nem a Pâmela, o que nós não gostamos foi o esporte da Robênia, que a gente não gostamos ((risos)), sei lá.

Dorivaldo – Eu queria que vocês falassem assim (...): não só sobre as matérias, mas sobre o processo de fazer o jornal, o jeito de fazer o jornal, tá?

Aluna - Tinha alguns erros.

Aluna – A palavra professora

Dorivaldo – Vocês podem dizer quais erros vocês identificaram?

Aluna – A palavra professora tava separada, não era?

Aluno – Tá aqui, tá aqui ((consultando o exemplar que tinha em mãos)). (...) professores separado.

/.../

Aluna – Tinha muito esportes no meio do jornal ((refere-se à matéria *Meu esporte preferido é..*, em que os colegas escreverem sua opinião sobre o esporte que mais gostavam)).

/.../

Dorivaldo – E não era para ter?

Aluno – Tinha muito esportes, que não tinha nada a ver, esse da menina aí.

Dorivaldo – Não tinha nada a ver? E tu querias que tivesse o quê?

Aluno – Outra coisa.

Dorivaldo – O quê?

/.../

Aluno – Outra coisa mais interessante.

Dorivaldo – Por exemplo. O que é que vocês acham que é mais interessante do que falar de esportes?

/.../

Dorivaldo – Já vieram me falar que a música que os meninos disseram que era do Felipe, não era do Felipe, não foi inventada pelo Felipe.

Felipe – Não foi não, eu aprendi tudo aqui.

Dorivaldo – Você aprendeu no colégio?

Felipe – Foi...

Dorivaldo – E aí apareceu no jornal como sendo sua, né? Olha, a gente não pode fazer isso. (...). Nesse caso teria que dizer que era (...) de outra pessoa, tá ok? Então, é muito importante isso. Quando a gente vai publicar no jornal, presta atenção, se a gente faz uma pesquisa, e a gente vai publicar um texto, tem uma parte que a gente copiou, a gente coloca as aspas, que é para indicar que aquele trequinho que está entre aspas, a gente copiou de algum lugar.

Convém observar a semelhança das questões levantadas pelos alunos nesta operação com aquelas que foram apontadas na ação de exploração do jornal, realizada antes da intervenção. Como mostram os diálogos acima, os alunos destacaram, além dos temas tratados, sobretudo os “erros” de separação de sílabas que, no caso, deviam-se a um problema de diagramação e não de revisão textual. Além desse tipo de avaliação, feito após o lançamento de cada edição, analisávamos também os procedimentos de estudo e produção das matérias, de modo a tornar o processo mais dinâmico e participativo. Os comentários a seguir expressão a opinião de um grupo de alunas sobre a metodologia de produção dos jornais, após a última edição publicada sob minha coordenação.

Dorivaldo – (...) desse trabalho que a gente fez com o jornal, (...) o que vocês acham que os professores podiam e deviam continuar?

Sabrina – Continuar as três páginas, porque só duas é muito pouco.

Dorivaldo – As seis páginas.

/.../

Sabrina – Tudo. Tivesse mais os anúncios, mais desenhos, continuassem os desenhos, os textos.

Dorivaldo – Mas você acha que o jornal agora tem mais desenhos ou menos desenhos do que antes?

Dayane – Mas se botar muito desenhos o jornal vai ficar só desenhos, só desenhos não tem nada pra ler, é?

Sabrina – Não, ficar assim uma parte só de desenhos, uma parte de leitura, tivesse uma parte pra, pra pessoa se distrair, pra fazer/ Como é o nome daquela coisinha, hein, que tu...?

Dayane – Sete erros.

Sabrina – É. Tivesse sete erros.

/.../

Gabriela – Na página quatro, tem jogos, desenhos, (...) pra ler, jogar, tem tudo.

Dorivaldo – O que vocês acharam (...) do jornal agora ter [chamadas] na primeira página dizendo o que é que tem nas outras páginas?

Sabrina – É interessante!

/.../

Sabrina – É melhor, pra gente saber o que tem nas outras páginas.

Gabriela – O aluno preguiçoso, com preguiça de ler o jornal todinho, é só ler, é só ler...

/.../

Dorivaldo – E vocês não acham que aquilo dá curiosidade da pessoa ficar querendo ler o resto não?

Gabriela – É, mas só que ([tem gente que tem preguiça]).

As falas revelam que parte dos alunos tinha efetivamente lido o jornal e não manifestava qualquer receio em expressar críticas e sugestões, aspecto fundamental para a continuidade e melhoria do trabalho desenvolvido.

Operação 2: Avaliar o jornal junto aos professores e coordenadores

Durante a intervenção, uma semana após a publicação de cada edição, o jornal era avaliado com a participação dos professores e gestores da escola, geralmente na reunião do Coletivo de Estudos, ocasião em que fazíamos também o planejamento geral da edição seguinte. Essa avaliação era sumamente importante porque indicava os aspectos mais valorizados e os que precisavam melhorar. Os diálogos abaixo evidenciam aspectos da avaliação feita por alguns professores e pelas coordenadoras pedagógica e do jornal:

Zélia (uma das professoras participantes da intervenção) – O jornal aqui dessa escola sempre teve uma boa credibilidade, sempre foi destaque, né? Mas agora que o Dorivaldo está com a gente, muito bom, principalmente quando ele está fazendo a revisão do texto. Escolhe um determinado assunto ou então o que o aluno escreve pra ele, ele faz uma escolha daquele trabalho do aluno. (...). Então ele lança aquele texto no quadro e ali a gente faz revisão até de todo o conteúdo. Eu acho isso muito importante. O aluno trabalhou pontuação, parágrafo, é o momento do emprego do mal/mau, o uso dos porquês, da gramática. Eu achei isso muito importante, nós passamos muito tempo, (não foi!), fazendo com os meninos, até que tocou e a gente ainda estava lá. Foi muito bom.

Outra coisa que eu achei foi a organização, muito bonitinho, é tanto que o aluno pode procurar saber/ se eles querem saber dos direitos e deveres das crianças, é só voltar lá na página 2. Aí, procura. A formatação, tudo bem organizadinho. Eu queria só que ele falasse um pouquinho mais sobre editorial. O que é realmente editorial? O que é que deve ser colocado no editorial?

* * *

Ritinha (outra professora participante da intervenção) - Também o que eu achei importante do Dorivaldo, foi levantar a questão na sala de aula. Por que nós vamos trabalhar com o jornal? Então isso aí é muito importante porque faz com que os alunos não tragam cópias, pra colocar no jornal. Então, ele trabalhando em sala, a gente, o professor, está observando com ele, está aprendendo a escrever, que ele não está copiando e sempre é mil vezes melhor. É tanto que eu observando o trabalho dos alunos na sala, eles elaborando as tarefas deles. Eu fiquei/ de vez em quando eu falei pro Dorivaldo: Dorivaldo, eu fiquei impressionada. Quantas mudanças. Como esse menino escreveu uma frase direitinha! Geralmente, eu sempre falava pra ele. Então, isso aí eu achei uma atitude muito louvável. A gente só tem a agradecer ao Dorivaldo.

Dorivaldo - A gente tem que falar das críticas também. É importante falar dos aspectos problemáticos do jornal.

/.../

André (um professor não participante da intervenção) – Diga-se de passagem que o Dorivaldo, embora, nossa escola tenha sido privilegiada com relação ao trabalho dele, (...) eu acho que ele viu que não é um trabalho fácil, não é? Porque quem não sabe fala assim: “o jornal é uma coisa leve, *light*.” Não é nada disso. Ele é uma coisa muito séria, que quem se propõe a fazer, tem que ser com muita seriedade e levar o negócio adiante realmente. Com companheirismo, porque vai ter que ter isso.

* * *

Elani (coordenadora pedagógica) – Eu avalio [o trabalho com o jornal] como bom, no sentido de que já há um grande envolvimento, né, por parte dos alunos e de vários professores. E que tem melhorado a cada dia. Tem melhorado tanto na forma de se trabalhar, de como se trabalha essa produção, né, como na forma também de como os alunos buscam essa produção. Agora ainda acho que precisa melhorar muito ainda na questão de se trabalhar melhor com os alunos como produzir (...) diferentes tipos de texto, porque muitos alunos não compreendem as seqüências, de forma correta.

* * *

Maria José (coordenadora do jornal) – (...) a gente agradece aqui em público a participação do professor Dorivaldo. Nosso jornal

cresceu muito com ele, mas a gente não pode esquecer que o jornal funcionou até aqui.

/.../

Porque é aquela velha história, cresceu? Cresceu. A gente deve isso ao professor que está aqui? Deve. Deve aos professores que participaram da pesquisa? Deve. E os outros que sempre participaram? Parabéns, pra eles também. Se eu nunca tive tempo e nem é minha função entrar na sala de aula, elaborar matéria junto com o professor, como o Dorivaldo faz. Porque a metodologia usada é completamente diferente. Até, porque não é a minha função coordenar jornal, eu fiz isso porque a escola precisava, e nem tenho tempo disponível pra entrar em todas as salas fazendo isso, e eu acredito que o professor que coordene o jornal na escola, qualquer pessoa que vá coordenar, não vai ter essa disponibilidade. Então, o jornal tá ótimo na minha avaliação como coordenadora. Parabéns, para o grupo que está participando da pesquisa.

Mas, nós sabemos que para continuar a gente tem que ser pé no chão. Nós não vamos encontrar uma pessoa disponível na escola, provavelmente esse jornal 35 é a última edição [produzida como parte da intervenção]. Porque o Dorivaldo vai terminar a pesquisa dele, mas a escola vai continuar. A gente vai precisar da ajuda, principalmente dos professores que participaram, eu acho que a responsabilidade de vocês é muito grande, a partir de agora com o jornal. Porque vocês participaram da pesquisa, vocês receberam o Dorivaldo durante vários dias. Então, é bom que vocês mais do que ninguém precisam nos ajudar a partir de agora. Ajudar, quando eu digo gente, é o trabalho coletivo, ajudar uns aos outros. Se o jornal está o sucesso que está, ótimo! Mas ele tem que continuar. Não adianta, porque se quando o Dorivaldo sair, o jornal cair de novo, a culpa é da coordenadora? É não! Porque a coordenadora não vai ter tempo de entrar na sala de aula para elaborar pesquisa. Entendeu? O jornal está ótimo, a gente sabe que o nosso aluno é capaz. Isso eu nunca tive dúvida, por isso que eu sempre, com todos os problemas, com todas as dificuldades, com todas as barreiras, eu nunca deixei de publicar uma edição. /.../ Não tinha a prática da correção, não é isso? Então, vamos agora escrever com correção, que é o que o aluno está precisando mais ser trabalhado. A gente não podia deixar de agradecer o Dorivaldo e os professores, nesse momento, como também deixar de resgatar o passado do jornal.

As falas acima evidenciam que os professores e as coordenadoras consideraram variados aspectos da experiência promovida pela pesquisa-intervenção, tanto no que diz respeito aos resultados alcançados quanto em relação

aos desafios que se colocaram para a continuidade e melhoria da qualidade do trabalho de produção do jornal.

O primeiro dado a ser destacado é o reconhecimento da “boa credibilidade” que o jornal alcançou mesmo antes da realização da intervenção. Esta qualidade era atribuída, sobretudo, à regularidade na publicação de uma edição mensal e ao fato de contar com considerável reconhecimento de sua importância por parte dos gestores e professores, aspectos que considerei como parte dos critérios para escolha do *lócus* da pesquisa. (cf. p. 88).

Os diálogos mostram também que a maior qualidade alcançada pelo jornal durante a intervenção foi reconhecida tanto pelos professores quanto pelas coordenadoras. Como indicadores dessa avaliação, citam a “revisão do texto”, a “organização” (publicação das matérias em editorias e criação de chamadas da primeira página), a produção e correção das matérias coletivamente em sala de aula – o que contribuiu para que as professoras aprendessem como orientar os alunos a produzir seus próprios textos e evitar cópias, a maior facilidade que os alunos demonstraram ao produzirem seus textos, mais envolvimento por parte dos discentes e dos docentes.

Mudanças tão significativas implicam em muitos desafios no que diz respeito à continuidade e aprofundamento da metodologia desenvolvida durante a intervenção. Neste sentido, a avaliação dos docentes e dos gestores sublinhou ainda a necessidade e a responsabilidade de aprofundar o conhecimento sobre os gêneros jornalísticos e de continuar a metodologia de produção das matérias em sala de aula. A revisão das matérias antes da publicação foi outro aspecto indicado como positivo e cuja continuidade demanda a ajuda dos professores que participaram diretamente da intervenção.

A fala da coordenadora do jornal, que era também a coordenadora de gestão da escola, revela que as mudanças provocadas pela pesquisa-intervenção, até mesmo quando reconhecidas como avanços significativos no trabalho pedagógico, podem ser permeadas por tensões que vão além das dimensões da sala de aula. Neste contexto, evidencia-se o que compreendo como sendo a mais importante contribuição da Pesquisa-Intervenção enquanto abordagem metodológica e como resultado empírico deste estudo. Conforme relatei no capítulo cinco, o início da

intervenção foi marcado pelas tensões resultantes da defesa de uma metodologia de produção do jornal já estabelecida e reconhecida como válida pelos gestores da escola e a necessidade de redefini-la em alguns aspectos (como a adoção da correção textual antes da publicação e a criação do sistema de editorias), por mim defendidas como parte da investigação. A avaliação da coordenadora do jornal evidencia que as tensões entre as metodologias empregadas antes e durante a intervenção continuaram até o final do estudo.

Entretanto, nas condições que estamos analisando, a existência de conflitos constitui uma condição propícia à superação da dicotomia estabelecida pelas visões antagônicas anteriores. Para compreendermos melhor esse ponto de vista, proponho retomarmos a noção bakhtiniana de “exotopia”, delineada no capítulo dois (página 49ss), compreendida como “desdobramento de olhares a partir de meu lugar exterior.” Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, “que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver.” (AMORIM, 2003, p. 14).

Empreguei esta noção para esclarecer a necessidade de estabelecimento de um duplo olhar a partir do qual o pesquisador pode contemplar a realidade sob o ponto vista dos sujeitos e dar-lhes a ver, a partir de sua perspectiva, aspectos dessa realidade que eles próprios não podem enxergar a partir do lugar em que se encontram. Estes, por sua vez, de forma semelhante, revelam aspectos da realidade não contemplados pelo pesquisador do ponto de vista em que se encontra.

Assim, antes da intervenção, tanto eu, enquanto professor-pesquisador, quanto os professores, alunos e gestores contemplávamos a realidade da produção do jornal e as possibilidades de atuar nela predominantemente do nosso próprio ponto de vista individual. Em outras palavras, a perspectiva sob a qual cada sujeito compreendia seu papel e dos demais era definida pela posição que ocupava nas ações que realizava. O desenrolar da intervenção como uma atividade realizada conjuntamente entre pesquisador, professores, alunos e gestores possibilitou pôr em prática, tornar realidade a proposta de trabalho por mim defendida e, dessa forma, configurar novos lugares a partir dos quais podia-se observar, compartilhar e criticar tanto a perspectiva do pesquisador quanto as dos demais sujeitos. O contraste e o confronto entre a realidade conhecida antes a que foi se desvelando no decorrer da intervenção proporcionou novos pontos de vista, possibilidades de compreensão e

atuação não conhecidos anteriormente, os quais podem ser empregados como critérios de decisão frente as exigências decorrentes de uma prática teórica e sistematicamente orientada.

Neste caso, os desafios explicitados nas falas acima, decorrentes das tensões entre diferentes concepções e práticas de produção do jornal escolar – e seus significados em termos de ensino de língua escrita e trabalho pedagógico – não devem ser interpretados com um resultado falho ou problemático da pesquisa-intervenção, mas, pelo contrário, como a constituição de uma situação em que os professores e gestores precisavam optar entre a comodidade de uma prática já estabelecida e que, apesar de ser reconhecida como significativa, revela-se limitada, e as novas possibilidades oferecidas pela proposta alternativa.

Diante de tais fatos é preciso reconhecer que esta pesquisa-intervenção teve o mérito de criar condições reais, efetivas, em que os professores e gestores encontram-se impelidos a optar por continuar o trabalho que já vinham fazendo ou adotar uma metodologia que, embora represente mais desafios, eles próprios reconhecem como oferecendo melhores condições e possibilidades de desenvolvimento de uma metodologia de ensino-aprendizagem de produção textual mais efetivos. Considerando que “Assumir um pensamento [o meu próprio e dos autores e sujeitos com quem dialoguei], assiná-lo, ser responsável por ele em face dos outros num contexto real e concreto, tornar o pensamento um ato, (...) torna possível um pensamento ético ou, como diz Bakhtin, um pensamento não-indiferente” (AMORIM, 2003, p. 16), acredito ter assumido plenamente minha responsabilidade ética e política enquanto professor-pesquisador comprometido com a melhoria da qualidade da educação. Coube a cada sujeito fazer suas próprias escolhas, em face das condições objetivas e subjetivas em que se encontrava.

7.3 A Organização da Atividade de Produção do Jornal Durante a Intervenção

A figura 2, abaixo, representa a estrutura da atividade de produção do jornal *De Cara com o Mundo* durante a intervenção pedagógica, conforme acabamos de apresentar. Convém observar que embora possam ter havido pequenas variações

nas operações de uma edição para outra, este organograma pode ser tomado como exemplo e modelo representativo dos aspectos essenciais da atividade no conjunto das três edições produzidas durante a pesquisa-intervenção.



Figura 2 - Estrutura da atividade de produção do jornal durante a intervenção.

Uma breve comparação dos aspectos que diferenciam a organização da atividade antes e durante a pesquisa-intervenção, especialmente no que diz respeito às ações e operações envolvendo a mediação da leitura e produção textual será feita no próximo capítulo.

MEDIAÇÕES DA LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO JORNAL *DE CARA COM O MUNDO*

Neste capítulo analiso as estratégias de mediação pedagógica desenvolvidas como parte da produção e exploração do jornal *De Cara com o Mundo* nas salas de aula que participaram da pesquisa. A fim de levar a cabo este objetivo, as ações e operações que nos capítulos anteriores foram descritas tendo em vista a compreensão de suas relações com os motivos e objetivos da atividade de produção do jornal são agora retomadas sob outra perspectiva. Desta feita analiso a mediação pedagógica realizada por professores e alunos como parte do esforço de ensinar e aprender a usar a leitura e a escrita como atividade de comunicação e produção de conhecimentos. Como fundamento para esta análise, apresento uma síntese de estudos sobre concepções de mediação.

8.1 Enfoques Analíticos sobre Mediação⁴⁹

A existência de uma variedade de enfoques teóricos abordando o tema *mediação* em disciplinas como Filosofia, Psicologia, Sociologia, Lingüística e Pedagogia revela sua importância, amplitude e complexidade. A seguir, apresento

⁴⁹ Parte desta seção foi reescrita com base em um trabalho anterior do qual sou co-autor. (Cf. MOTA ROCHA & SALUSTIANO, 1999).

uma breve revisão de estudos que abordaram a mediação pedagógica com base em referenciais teóricos psicológicos, lingüístico e filosóficos.

Em um estudo clássico, Vygotsky (1991) estabeleceu uma analogia entre instrumentos de trabalho e signo lingüístico objetivando explicar seu papel na formação das funções psicológicas superiores, ou seja, nos comportamentos definidos como tipicamente humanos, a exemplo da produção e uso de sistemas de escrita. Nesse estudo, ele critica a teoria dos reflexos condicionados argumentando que as relações que os seres humanos estabelecem com seu ambiente físico e social não podem ser compreendidas como uma atividade direta expressa conforme o esquema estímulo→resposta. Segundo Vygotsky, no contexto das funções psicológicas humanas, para se compreender a relação entre um dado estímulo e a resposta que o sucede é preciso considerar o papel dos fatores que fazem a mediação entre eles. Dessa forma, a utilização de elementos mediadores pelo próprio sujeito da atividade é o aspecto distintivo das funções psicológicas superiores que caracterizam o psiquismo humano. Este é, portanto, um aspecto central em uma análise psicológica da mediação.

Segundo Oliveira (1993, p. 26), mediação é “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”. De forma semelhante, Pino define mediação como “toda intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilita a interação dos ‘termos’ de uma relação” (1991, p. 33). De acordo com o *Dicionário de Psicologia*, mediação é: “1 - O meio utilizado pelo indivíduo (ser humano ou animal) para vencer obstáculos e atingir um objetivo (...); 2 - Processo geralmente verbal que serve como elo, como ligação entre estímulos e respostas” (DORIN, 1978, p. 173).

A centralidade da noção de mediação na obra de Vygotsky é apontada por diversos autores. Rego (1995) destaca este conceito como um dos cinco postulados centrais de sua teoria. Segundo ela,

Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância porque é através desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. (p. 50).

Ao analisar o conceito de mediação semiótica na obra de Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano, Pino (1991) afirma que “A mediação

semiótica permite explicar (...) os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem ou a interação entre sujeito e objeto do conhecimento, questão fundamental da teoria do conhecimento” (p. 32).

Oliveira (1992) comenta a importância da mediação nas complexas relações entre indivíduos e sociedade enfatizando a interação social na constituição de comportamentos tipicamente humanos, social e historicamente produzidos. Segundo ela, “Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe.” (p. 26).

Quando empregado para análise de situações de ensino-aprendizagem, o esquema *triádico* que fundamenta o conceito de mediação expresso nestas definições relaciona o sujeito da aprendizagem (aquele que aprende), o objeto do conhecimento (os conteúdos a serem aprendidos) e um sujeito mediador (professor ou alguém que desempenhe função equivalente), configurando o que Góes (1997) chamou de modelo SSO – “Sujeito Cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de Conhecimento”. (p. 11).

Nesta perspectiva, a relação homem/mundo é, desde sua gênese, uma relação mediada, na qual os signos articulados em sistemas simbólicos compartilhados por grupos de indivíduos expressam diversas formas de ação que têm papel decisivo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, de natureza social. Assim, segundo a abordagem vygotskiana, os processos de produção de conhecimento são constituídos histórica e socialmente por meio de complexas mediações do outro e da cultura.

Smolka (1988) analisou o processo de alfabetização como uma prática discursiva e concluiu que, no contexto investigado, tanto as noções infantis sobre a escrita quanto as interações entre professor e alunos eram condicionadas pela *mediação discursiva*, a qual definia, por sua vez, os processos de aprendizagem e de subjetivação. Neste caso, o estudo da mediação como prática discursiva possibilitou estabelecer uma importante distinção entre *tarefa de ensinar* e *relação de ensino*. Segundo ela,

A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação.

Desse modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela *constituição da relação de ensino*, mas pela *instituição da tarefa de ensinar*. Em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a 'ilusão'. Ou seja, (...) adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado) ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. (SMOLKA, 1988, p. 31, grifos da autora).

Neste contexto, compreendemos que a mediação do professor vai muito além da informação que ele oferece às crianças, dos questionamentos que faz, das tarefas que propõe como meio para construção de significados. Fica evidente como o próprio lugar que o professor ocupa e, conseqüentemente, o que atribui aos alunos, constitui um fator mediador decisivo para o desenvolvimento de uma atitude crítica ou passiva nos processos de aprendizagem, nas relações com os outros e com o conhecimento. Segundo Smolka, a ilusão acima referida significa que o professor pode ensinar

algo do qual ele não está consciente, algo que está implícito na sua tarefa, na sua prática, e que diz respeito ao que é dito, divulgado (inculcado) e pensado no nível do senso comum (...). É decorrente da sua falta de conhecimento e posicionamento crítico com relação ao seu próprio papel e sua função, como professor (...). A sua ilusão acaba sendo *efeito* de sua *posição* no sistema de representações sociais. (SMOLKA, 1988, p. 31-32, grifos da autora).

Smolka ressalta, portanto, que a análise das interações em sala de aula precisa ser feita levando-se em consideração não apenas as perguntas *quem* faz, *o que* faz, *a quem*, *onde* e *quando*. Com base em Pêcheux, argumenta que é preciso perguntar também “*por quê? Para quê? Como?*”, questões que permitem “revelar as diferenças nas práticas pedagógicas” e “distinguir *função aparente* e *funcionamento implícito*” (SMOLKA, 1988, p. 34).

No estudo em foco, Smolka observa que as pressuposições da professora sobre as crianças e vice-versa, a sutileza da entonação de sua voz, a redução do ato de ensinar ao de falar e apontar o erro; a identificação do ato de aprender com o de aprender a copiar e calar etc. constituem a verdadeira relação de ensino, fundamentada também no não dito, no não revelado. Assim, em vez dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita serem mediados por uma *relação* de

ensino baseada na interlocução entre os sujeitos, eram mediados pela *tarefa* de ensinar, que produzia uma ilusão sobre os papéis e lugares dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Coll (1998) estudou a mediação focalizando o papel do discurso do professor na construção dos significados compartilhados em sala de aula. Ao considerar a *mediação discursiva* no contexto dos processos de construção de conhecimentos, boa parte da sua argumentação consiste na procura de respostas para a questão: como ensinar o que deve ser construído? Nesse sentido, os processos escolares de ensino-aprendizagem podem ser caracterizados

como processos interativos e comunicativos nos quais um dos participantes – o professor – ajuda de maneira sistemática e planejada os outros – os alunos – a elaborar uma série de conhecimentos relativos a determinadas parcelas da realidade física e social, envolvendo-se para isso em um processo de construção de sistemas de significados progressivamente compartilhados, cada vez mais ricos, complexos e adequados sobre a realidade em questão; um processo no qual a linguagem – ou melhor, a atividade discursiva – representa um dos instrumentos mais poderosos de ajuda para a construção conjunta. (COLL, 1988, p. 79).

Para este autor, a análise do discurso é uma ferramenta obrigatória para os estudiosos que pretendem conhecer como os professores podem colaborar com seus alunos para uma efetiva compreensão da realidade, uma vez que a linguagem ocupa um lugar central na mediação da aprendizagem. Segundo ele, entre os instrumentos da mediação,

a linguagem ocupa um lugar privilegiado devido à sua dupla função representativa e comunicativa. Esta dupla função possibilita que as pessoas possam, através da linguagem, tornar públicas, comparar, negociar e, finalmente, modificar suas representações da realidade no transcurso das relações que mantém com outras pessoas, o que torna a linguagem essencial para a construção do conhecimento. (COLL, 1988, p. 79).

Segundo esta perspectiva, a linguagem, em sua dupla função, representa o suporte da relação indissociável entre um sujeito mediador e um sujeito construtivista, ou seja, alguém que assume um lugar de sujeito na construção do próprio conhecimento.

Estudando a mediação em uma perspectiva pedagógica, Góes (1997) examina três modelos, definidos conforme o papel que é atribuído ao outro e à linguagem na elaboração do conhecimento no contexto escolar. São eles:

- 1) o modelo da *recepção* – que se caracteriza por conceber o ensino como transmissão baseada na repetição da palavra do outro e, conseqüentemente, no quase silenciamento do sujeito da aprendizagem;
- 2) o modelo da *construção* – que atribui preponderância à atividade auto-estruturante do sujeito e considera o meio social como fonte de influência para o conhecimento;
- 3) o modelo da *elaboração social* – que concebe a construção do conhecimento como processo necessariamente mediado, cuja gênese encontra-se nas relações sociohistóricas mediadas pelo outro e pela linguagem, com base em interações dialógicas.

Tais estudos centram-se na análise da natureza simétrica ou assimétrica das interações entre professor e aluno. Os que defendem a simetria na mediação consideram que o poder e a autoridade do professor frente à criança tornam as relações entre docentes e discentes assimétricas, o que acaba por impedir ou inibir o seu desenvolvimento. Desta perspectiva resulta, às vezes, no plano pedagógico, o entendimento de que a assimetria entre professor e aluno é um problema que deve ser contornado deixando “que a criança funcione com suas próprias formas de elaboração, pois as aprendizagens dependem (...) da capacidade espontânea, individual e auto-estruturante do sujeito cognoscente” (GÓES, 1997, p. 13).

Nesta direção, ao analisar a mediação pedagógica nas interações diádicas de leitores em atraso participantes de um projeto de leitura de histórias, Mota Rocha (2002) questiona o argumento de que a assimetria das relações de ensino seria decorrente de diferença de idade cronológica ou de posição social, tal como postula os estudos sobre mediação assimétrica. Para esta autora, aspectos como o temperamento dos sujeitos, as condições emocionais nas quais as interações ocorrem, os lugares e papéis dos indivíduos na atividade social, o nível de desenvolvimento cognitivo e as concepções de ensino-aprendizagem, e, em particular, os conceitos de ajuda e erro, exercem forte interferência nas relações de ensino. Os resultados de sua investigação demonstram a existência de relações

autoritárias, espontaneístas ou *diretivas* em mediações consideradas simétricas (entre crianças) e relações *parcialmente democráticas* ou *democráticas autônomas* em interações envolvendo sujeitos de diferentes idades (adultos e crianças) ou papéis sociais (mães e filhos).

Em contrapartida aos estudos que compreendem a mediação pedagógica como uma interação harmônica, autores que enfocaram a relação entre sujeito e objeto de conhecimento de uma perspectiva crítica e discursiva (GÓES, 1997; KLEIMAN, 1993) apontam a necessidade de dar maior atenção à análise dos aspectos contraditórios e conflituosos envolvidos na mediação. Para Góes (1997) essa análise deve contemplar os confrontos decorrentes das posições de cada participante, já que as divergências entre os sujeitos envolvidos na interação também fazem parte dos processos de mediação. Segundo ela, é necessário reconhecer a “diversidade de características do funcionamento intersubjetivo e dos encontros e desencontros relativos a formas de elaboração de conhecimento que se produzem nas interações” (p. 27). Ainda segundo Góes (1997), embora alguns autores reconheçam essa diversidade,

investem a análise numa caracterização, assumida como típica, de movimentos convergentes, harmoniosamente articulados ou complementarmente compostos entre sujeitos. No entanto, o papel do outro revela-se contraditório. O jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. (p. 27).

Esta compreensão é relevante porque indica que a interpretação dos eventos de mediação não pode se limitar aos fatores cognitivos e lingüísticos que os constitui. É preciso considerar o papel dos conflitos resultantes das diferenças socioculturais e das relações de poder nos contextos de ensino e aprendizagem.

Utilizando-se de referenciais da Filosofia da Linguagem e de contribuições da Antropologia, Marques (1996) relaciona mediação e docência. Para este autor, a mediação realizada com vistas à construção de conhecimentos é o que confere identidade à aprendizagem e ao ato pedagógico do educador. Assim, "Constituem-se a docência e a aprendizagem na interlocução dos saberes, no relacionamento pedagógico da palavra e da ação e da ação da palavra, pelas quais os sujeitos se fazem singularizados em sua genericidade humana". (MARQUES, 1996, p. 118).

Na perspectiva de Marques, a sala de aula é um espaço físico, cultural, relacional; um palco simbólico, campo do imaginário que se traduz em nível existencial como identidade que se reestrutura na dinâmica da *práxis* do educando e do educador, pela mediação da palavra, da ação e da reflexão sobre ambas. É o espaço onde a diferença e a unidade se acentuam e se compõem, possibilitando que a aprendizagem e a docência se constituam na interlocução de saberes, em um relacionamento em que o indivíduo se faz singular.

Tomando por base esta síntese teórica, passamos à análises da mediação da leitura e da escrita no jornal escolar

8.2 Mediações da Leitura e da Escrita no Jornal *De Cara com o Mundo*

Nesta seção, faço uma análise comparativa da mediação da leitura e da escrita realizadas na produção do jornal *De Cara com o Mundo* antes e durante a intervenção. Conforme mostra o organograma da atividade nestes dois momentos (ver figura 3, abaixo), constatamos a existência de variações significativas nos motivos, objetivos, ações e operações relacionados à leitura e à produção textual na produção do jornal.

Embora esteja consciente de que a produção do jornal, conforme delineada neste estudo, envolve múltiplas mediações que podem ser analisadas sob os pontos de vista de outros sujeitos e enfoques teóricos, priorizei focalizar particularmente as estratégias que envolveram a mediação docente em relação às ações e operações que colaboravam com a apropriação da leitura e escrita pelos alunos.

Estrutura da atividade de produção do jornal *De Cara com o Mundo* Antes e Durante a Intervenção Pedagógica

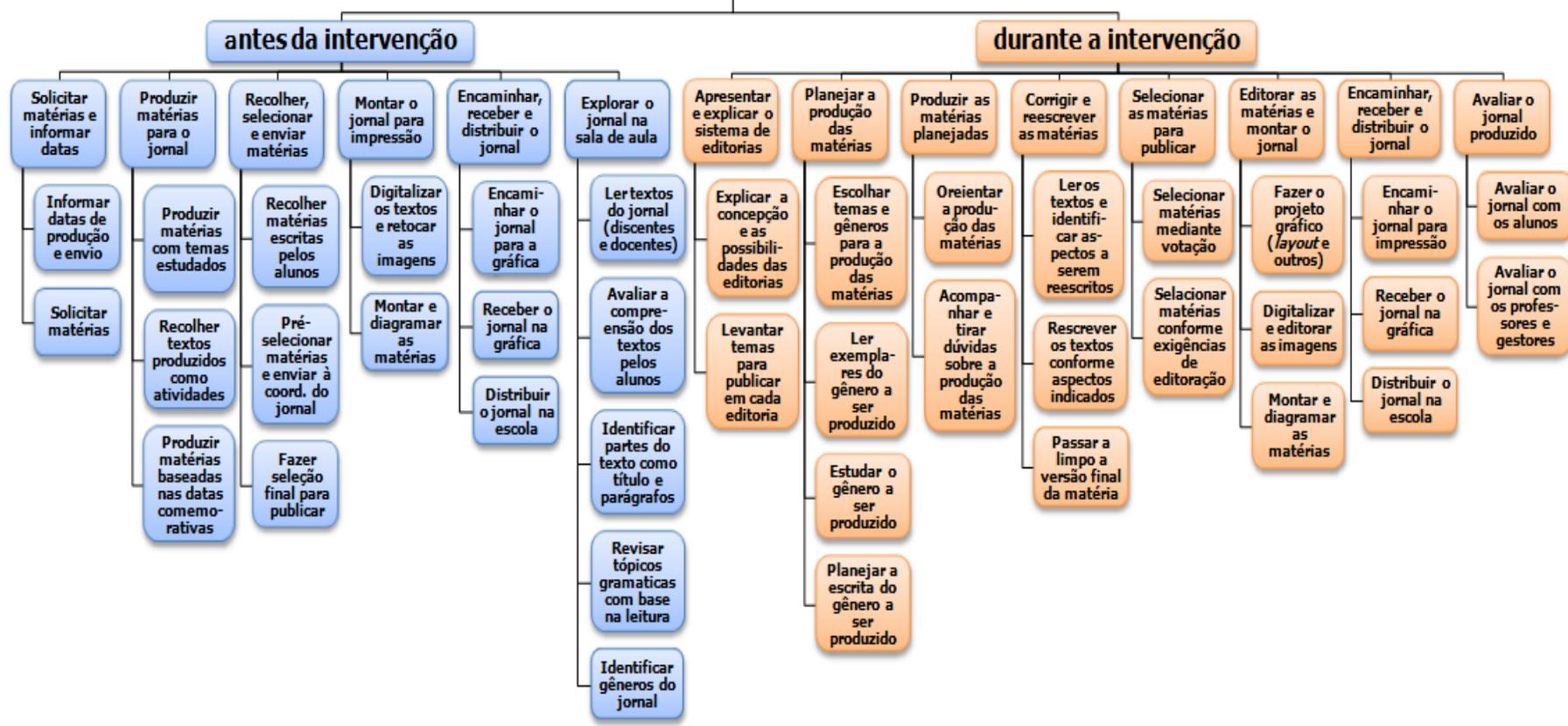


Figura 3 - Estrutura da atividade de produção do jornal antes e durante a intervenção.

8.2.1 Mediações da leitura

Conforme demonstrei em capítulos anteriores, a produção do jornal ensejou uma infinidade de ocasiões em que os discentes e os docentes realizaram variadas práticas de leitura. Uma análise mais detalhada deste aspecto mostra que *antes* da intervenção as operações mais relevantes, que demandavam mais tempo e expressavam maior variedade de estratégias pedagógicas, diziam respeito à exploração do jornal como um recurso didático que possibilitava as seguintes práticas de leitura:

- a) leitura silenciosa – quando as professoras solicitavam que os alunos lessem alguma matéria com o objetivo de responder, em seguida, a questionamentos sobre a compreensão do texto, identificar problemas ortográficos, localizar informações, dentre outros;
- b) leitura em voz alta – feita pelas professoras e pelos alunos ou alternadamente entre ambos, às vezes, em coro, com o objetivo de avaliar e exercitar a fluência e a prosódia, especialmente em casos relacionados ao emprego de acentos e sinais de pontuação;
- c) leitura “lacunada” – prática em que as professoras liam uma parte da frase e suspendiam a leitura para que os alunos dessem continuidade, exigindo que desenvolvessem a habilidade de acompanhar e dar continuidade à leitura de um texto feita por outra pessoa, sem interrupções, quando solicitado;
- d) leitura do fim para o começo do parágrafo (decodificação das palavras) – como parte do treino para a produção oral da leitura, uma das professoras solicitou que os alunos lessem um texto do fim para o começo. No contexto em que foi realizado, esse exercício parece atender unicamente ao propósito de verificar se os discentes realmente decodificavam as palavras ou apenas acompanhavam a leitura que os outros faziam.

Que aprendizagens os alunos podiam construir ao participar das práticas de leitura descritas acima?

Tomando por base os componentes estruturais do modelo SSO (GÓES, 1997; VYGOTSKY, 1991) para análise da mediação, destaco o papel dos sujeitos mediadores (as professoras e, eventualmente, os próprios alunos), dos sujeitos cognoscentes (os alunos) e do objeto do conhecimento (neste caso, a leitura).

Ao considerar o contexto em que as operações lingüísticas descritas acima foram realizadas, parece evidente que as professoras davam grande prioridade à correção durante a realização oral da leitura, de forma que os alunos fossem capazes de ler bem em voz alta e em espaços públicos, dentre os quais a sala de aula parecia ser o ambiente apropriado para este exercício. Esta inferência pode ser justificada quando consideramos, adicionalmente, a importância dada à demonstração de modelos de leitura, seja pelas professoras ou pelos próprios colegas – na medida em que participavam das práticas descritas acima e, desta forma, podiam servir como modelo a ser copiado ou evitado pelos demais, conforme fosse a avaliação das docentes.

Como já evidenciei em capítulos anteriores, o objeto de conhecimento (a leitura, neste caso) sofria os condicionantes de uma concepção de jornal como recurso didático e de uma concepção de linguagem como transmissão do pensamento, o que fazia com que fossem privilegiados os aspectos gramaticais em detrimento de sua função comunicativa e interativa, conforme enfatiza Antunes (2003). Nestas condições, a ênfase na leitura enquanto realização oral, manifestada na busca pela correção prosódica, na atenção à correção ortográfica e gramatical tomavam o lugar de práticas de leitura que poderiam focalizar a dimensão discursiva do jornal enquanto atividade de linguagem.

Qual o propósito desse tipo de prática? Embora as formas de leitura indicadas acima pareçam pouco motivadoras, algumas professoras emprestavam-lhes certa motivação transformando a atividade em uma espécie de jogo em que os alunos competiam entre si para obter o melhor desempenho. Assim, a classe era dividida em grupos de alunos de número par ou ímpar, meninos ou meninas, azul ou vermelho, atribuindo-se pontos (não necessariamente notas) para os acertos e reprimendas para a falta de atenção e de interesse. Explícita ou implicitamente, as professoras procuravam transmitir aos alunos sua convicção na importância de

aprender a ler e de ser capaz de fazê-lo em qualquer ambiente ou situação em que viessem a ser solicitados.

No que diz respeito ao papel dos sujeitos, é possível identificar lugares claramente distintos para os sujeitos mediadores (as professoras) e para os sujeitos cognoscentes (os alunos). Conforme os dados evidenciam, na maioria das ocasiões, a leitura era realizada como uma atividade coletiva em que os leitores mais experientes serviam de modelo para os que tinham menos domínio das operações que a envolvem. Dessa forma, até mesmo quando eram solicitados a ler em silêncio, essa orientação era feita para toda a classe e quando um só aluno lia, o fazia para os demais e para a professora, assim como quando um grupo de alunos ou toda a classe lia em coro.

A predominância da utilização de *estratégias coletivas* e a ênfase na *apresentação de modelos* como metodologia para o ensino da leitura são bem representativas das possibilidades criadas e das limitações decorrentes de um quadro de referências constituído, *grosso modo*, pelas concepções de linguagem como transmissão do pensamento, de jornal escolar como instrumento didático, de leitura como processamento ascendente das informações de um texto.

Em decorrência dessas concepções, ao mesmo tempo em que expressavam a compreensão de que ler representa um bem de extrema importância, que todos os alunos da classe deviam aprender a ler fluentemente, mediante a participação nas atividades propostas, as professoras privilegiavam o emprego de estratégias de mediação assimétricas, características do modelo da recepção (GÓES, 1997), em que decidiam o que e como fazer no contexto da atividade, restando aos alunos, na maioria dos casos, o papel de receptores da ação das professoras e/ou dos colegas.

No que diz respeito às interações entre os alunos, especificamente, embora se encontrassem em diferentes níveis de desenvolvimento da leitura, como ocorre em qualquer sala de aula, e estivessem constantemente sendo expostos a informações de variados graus de complexidade, é pouco provável que representassem as condições necessárias e adequadas à construção de zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991). Conforme Onrubia (1998), a criação destas zonas requer que o ensino se constitua uma ajuda ajustada ao nível de desenvolvimento potencial do sujeito cognoscente. Não basta que os sujeitos sejam

expostos à modelos da atividade a ser realizada; é necessário que tais modelos se façam compreensíveis por intermédio da mediação do outro, ou seja, por meio do diálogo entre sujeitos que, mesmo estando em níveis diferentes de desenvolvimento, possam compartilhar a mesma perspectiva sobre um problema. Tal exigência supõe, portanto, apresentação, análise e tomada de decisões a respeito de informações e pontos de vista relativos à compreensão de um tema ou resolução de um problema que vão além da exposição a um modelo de ação.

Em relação às mediações da leitura *durante a intervenção*, as operações que receberam maior atenção foram aquelas relacionadas à escolha de temas e gêneros para produção das matérias, ao estudo das características discursivas e composicionais dos gêneros, ao planejamento da escrita, ao acompanhamento do processo de textualização, à correção e posterior reescrita das produções textuais e, finalmente, à leitura e avaliação do jornal.

Convém lembrar que nesta etapa da intervenção a produção do jornal passou a ser coordenada por mim, na condição de professor-pesquisador. Dessa forma, embora reconheça a indispensável colaboração das professoras com as quais trabalhei diretamente e dos demais profissionais da escola que, direta ou indiretamente, participaram da intervenção, assumo a responsabilidade como principal autor tanto dos aspectos positivos quanto das lacunas que venham a ser observados.

Ao analisar as práticas de leitura relacionadas à produção do jornal nesta fase do estudo, destacam-se as que foram realizadas nos contextos e com os propósitos descritos a seguir:

- a) leitura do material informativo sobre a produção do jornal escolar e sobre as características textuais e discursivas de gêneros jornalísticos – conforme relatei ao descrever a intervenção, nesse momento da pesquisa cada etapa da produção do jornal foi explicada por meio de textos informativos a que todos os alunos tinham acesso, utilizados como base para a compreensão das ações que seriam feitas em seguida. Recordemos que foi com base na leitura e discussão desse material que os docentes e discentes tomaram conhecimento da proposta de implementação de um sistema de editorias e da adoção de uma

sistemática de planejamento, textualização, correção e reescrita dos gêneros que seriam publicados no jornal;

- b) leitura de exemplares dos gêneros textuais a serem produzidos – após a definição dos temas escolhidos para publicação em cada editoria e dos gêneros textuais em que seriam escritos, fazíamos a leitura de um exemplar do referido gênero, extraído de um jornal de circulação diária, para que os alunos se familiarizassem com as características textuais e discursivas do mesmo. Neste momento, focalizávamos aspectos específicos da leitura de gênero, como as características textuais e discursivas do texto (a objetividade da notícia, o tom crítico e cômico da charge, a função do título, das chamadas, de subtítulos e outros elementos gráficos presentes nas matérias);
- c) leitura das primeiras versões dos textos produzidos e das orientações para reescrita – tanto os textos produzidos pelos alunos quanto as orientações oferecidas para sua reescrita eram lidos pelos professores e pelos alunos com o objetivo de orientar a reescrita das matérias. Nessas ocasiões, era freqüente a realização da leitura de um mesmo texto ou de partes dele várias vezes, tendo em vista a compreensão de seu sentido global e busca da melhor forma para expressão de uma idéia ou obtenção de um efeito de sentido pretendido;
- d) leitura do jornal – após a entrega do jornal, os alunos faziam uma leitura não dirigida das matérias de sua preferência. Em geral, o principal motivo dessa leitura era “ver como ficou”, ou seja, apreciar o resultado do trabalho da própria classe e conhecer as produções dos colegas de outras turmas. Tratava-se, neste caso, de uma leitura individual ou em grupos (na medida em que dois ou mais alunos se juntavam para ler e comentar as novidades do jornal);
- e) leitura avaliativa do jornal – antecedendo o planejamento de uma nova edição, avaliávamos o que os alunos tinham gostado mais, o que achavam que devia mudar, etc. Conforme o costume já estabelecido antes da intervenção, nesse momento os alunos apontavam sobretudo os problemas relacionados à tópicos gramaticais e de ortografia e, em menor

medida, problemas ou dificuldades relativos à metodologia de trabalho empregada.

Quais significados foram atribuídos à leitura nas práticas acima descritas? O que ensinavam sobre o jornal escolar?

A maior parte das estratégias de leitura empregadas neste momento evidenciam, prioritariamente, a função comunicativa e interativa da língua. Essa dimensão foi desenvolvida principalmente por intermédio das operações em que refletíamos sobre o que publicar (temas) e como (gêneros), para quem (destinatários) e com que objetivos. Ou quando avaliávamos os recursos lingüísticos empregados em relação ao propósito comunicativo. Por outro lado, cabe ressaltar a importância das interações entre os sujeitos (professores e alunos e dos alunos entre si) quando buscavam construir os sentidos de variados textos lidos com o propósito de obter informação sobre um assunto, conhecer exemplares de gêneros, obter instruções sobre como produzi-los ou revisá-los, inclusive quando liam suas próprias produções (desde o planejamento até a versão final). Neste contexto, a produção do jornal se constitui, efetivamente, uma atividade de linguagem em que a leitura possibilitava tanto a interação entre os sujeitos que dela participavam como o acesso a conhecimentos sistematizados, cuja apropriação amplia as formas e possibilidades de comunicação e inserção social.

Neste sentido, a leitura, enquanto objeto de conhecimento, encontrava-se a serviço da comunicação e construção de conhecimentos no contexto de uma atividade social da qual os alunos participavam como sujeitos. Este lugar de sujeito se manifestava na medida em que procuravam atribuir sentido aos gêneros jornalísticos que liam como exemplos dos textos a serem produzidos, quando participavam da construção de sentidos dos textos informativos sobre as características textuais e discursivas dos gêneros, quando tomavam decisões e faziam escolhas em face das correções e orientações que recebiam para reescrita de suas próprias produções, quando avaliavam o resultado de suas produções em face de um planejamento prévio.

Entretanto, é preciso reconhecer que a leitura do jornal, enquanto suporte textual e instrumento de comunicação, foi pouco explorada em suas possibilidades tanto *antes* quanto *durante* a intervenção. Se antes da intervenção o jornal foi lido

tendo como principal objetivo a realização oral da leitura e a exposição, revisão e avaliação de conhecimentos gramaticais, durante a intervenção as práticas de leitura realizadas focalizaram, predominantemente, a compreensão metalingüística dos gêneros textuais e do processo de produção do jornal, em detrimento de sua função pragmática como instrumento de comunicação. Em ambos os casos, evidencia-se a necessidade de conferir mais atenção às múltiplas possibilidades de leitura do jornal enquanto suporte textual e meio de comunicação.

8.2.2 Mediações da escrita

A análise das mediações da produção textual no jornal *De Cara com o Mundo* focalizará especificamente as condições de produção textual (GERALDI, 1991; 2002b; BRITO, 2002; POSSENTI, 2002; ANTUNES, 2003). Segundo estes autores, para se produzir um texto é preciso ter *o que dizer, por que dizer, como dizer, a quem dizer e constituir-se autor do que diz*. A observação destas condições é necessária para que o ensino e a aprendizagem da escrita no contexto escolar possam preservar a significação e a funcionalidade que caracterizam os usos e funções da língua escrita nos mais variados espaços sociais. Vejamos em que medida estas condições foram consideradas *antes* e *durante* a intervenção.

8.2.2.1 A condição o que dizer

Antes da intervenção, a condição *o que dizer* era fortemente influenciada pelos critérios de produção e seleção de matérias, definidos pelas operações “produzir matérias a partir de temas estudados em classe”, “recolher materiais produzidos previamente” e “produzir matérias com base em datas comemorativas”. No primeiro caso, o procedimento consistia em solicitar aos alunos que escrevessem um texto para publicar no jornal com base no que haviam estudado em sala de aula. Dessa forma, as informações ou pontos de vista veiculados eram fortemente influenciados pelas condições enunciativas definidas pelas estratégias metodológicas das disciplinas específicas em que o tema havia sido estudado e não pelas condições postas pela produção do jornal escolar enquanto atividade social.

Na segunda condição (“recolher materiais produzidos previamente”), os textos produzidos atendiam aos objetivos das atividades didáticas propostas nas disciplinas curriculares, sem que houvesse uma referência prévia à possibilidade de publicação no jornal. Isto significa que os parâmetros disponíveis para a produção textual eram basicamente os da própria disciplina ou contexto em que a atividade era solicitada. Nestas condições, em geral, o que se diz encontra-se fortemente condicionado pelo fato de que se trata de uma escrita produzida com a finalidade de ser corrigida, tanto nos aspectos lingüísticos quanto em relação ao conteúdo veiculado. Dessa forma, o destinatário da produção desse aluno-autor (o professor) é alguém que se coloca mais no papel de avaliador do que do interlocutor esperado no leitor de um jornal (GERALDI, 1991; 2002b; BRITO, 2002). Neste caso, é possível que não houvesse relação alguma entre as condições em que o texto era escrito e as condições enunciativas proporcionadas pela produção de um jornal escolar - em que se pode identificar nos possíveis leitores o papel de interlocutor.

No terceiro caso (produzir matérias com base nas datas comemorativas), apesar do aspecto repetitivo do tema, os alunos costumavam escrever textos em que expressavam sua compreensão da importância dos temas aludidos e seu afeto pelos personagens homenageados (pais, avós, professores), assim como faziam referência aos acontecimentos festivos relacionados à data a que se referiam. Dessa forma, as matérias podiam ser pensadas tendo em vista a publicação no jornal e, possivelmente, com base na consciência da existência de um leitor cuja representação podia orientar a seleção de informações, do léxico e a assunção de determinado ponto de vista, caracterizando, dessa forma, uma expressão efetiva. Embora consistisse em uma forma incipiente de planejamento da produção do jornal, esta operação aproximava os alunos de uma atividade de linguagem na mediada em que os procedimentos de exploração do tema e de produção textual podiam ser pensados em função do objetivo final de sua produção, isto é, a publicação no jornal.

Durante a intervenção, as questões relativas ao *que dizer* foram tratadas principalmente nas operações em que explicávamos a concepção e as possibilidades de trabalho com editorias e quando fazíamos o levantamento dos temas para publicação e o planejamento da produção textual. Como vimos no relato da intervenção, ao expor o sistema de editorias, esclarecemos que os alunos podiam escolher temas e propor novas editorias para o jornal conforme desejassem,

chamando a atenção para a necessidade de escolher assuntos de seu interesse e dos leitores do jornal. Neste contexto, enfatizávamos a função do jornal como um meio de produção, expressão e disseminação de conhecimentos, informações, fantasias etc., mediante o emprego de variados gêneros como notícias, artigos de opinião, histórias em quadrinhos, relatos de acontecimentos, chamadas, ilustrações, legendas, dentre outros. Dessa forma, colocávamos em destaque as funções do jornal como atividade capaz de motivar o trabalho de produção textual e promover o estudo de temas relevantes para a escola e para a comunidade.

Para que os alunos tivessem o *que dizer* em seus textos, recorremos à estratégias diversas como a leitura de exemplares de textos dos mesmos gêneros e sobre os mesmos assuntos que seriam produzidos e publicados em cada edição, a leitura de textos informativos sobre os temas escolhidos, a realização de discussões em grupo e o registros de informações ou opiniões a serem utilizadas no processo de produção textual, a formulação de questões para entrevistas, o preenchimento de formulários contendo dados sobre o tema das matérias que seriam escritas, conforme relatamos no capítulo anterior.

Dessa forma, a notícia sobre a comemoração do dia do ancião, a entrevista sobre a utilização da quadra de esportes da escola, o artigo sobre abuso sexual, a história em quadrinhos sobre exploração do trabalho infantil, os desenhos e charges publicados no jornal, dentre outros gêneros, foram escritos com base na pesquisa, produção e sistematização de informações e em reflexões sobre experiências vividas pelos alunos (ver APÊNDICE C, p. 248). Tratava-se, portanto, da obtenção e da produção de informações que configuravam o conteúdo da mensagem como um *que dizer* situado, no qual a linguagem era utilizada em sua função de pensamento generalizante e meio de expressão, conforme Vygotsky (1991) a compreende.

Desse modo, não se tratava de informar aos alunos que eles tinham que escrever um texto que tivesse algo a dizer aos colegas, mas de criar condições em que isso fosse realmente possível, de forma que a matéria produzida não resultasse em um apontamento didático, mas em um texto significativo para os leitores do jornal, independente de sua extensão e complexidade. Considero que as estratégias descritas acima representam exemplos plausíveis de como a produção de um jornal escolar pode proporcionar condições de produção textual em que a condição o *que*

dizer constitui uma forma efetiva de interação linguística e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

8.2.2.2 As condições a quem dizer e por que dizer

O fato de que a produção de um texto dependa de que seu autor tenha alguém a quem se dirigir (*a quem dizer*) e um motivo para fazê-lo (*por que dizer*) é tão óbvio que pode parecer desnecessário discuti-lo. Entretanto, são grande importância em qualquer metodologia de ensino-aprendizagem da língua escrita fundamentada em concepções interacionistas e discursivas de linguagem. Sua relevância torna-se evidente quando consideramos o fato de que muitos professores ainda solicitam a produção de um texto com o único objetivo de avaliar a aprendizagem do aluno (ANTUNES, 2003; BRITO, 2002). Quando isto acontece, o resultado é uma produção textual em que tanto o destinatário quanto o motivo da produção textual encontram-se desfocados em suas reais funções. (BRITO, 2002; ANTUNES, 2003).

Tanto *antes* quanto *durante* a intervenção pedagógica, os leitores e destinatários das produções textuais eram as pessoas da própria comunidade escolar: os colegas (sobretudo os que podiam ter interesses comuns em decorrência de fatores como idade, séries que cursavam etc.), além de professores, gestores e familiares a quem os alunos mostravam, orgulhosos, o jornal ou a matéria que tinham ajudado a produzir – visto que os textos, em sua maioria, eram escritos coletivamente. A existência de tais destinatários, seja uma pessoa em particular ou uma categoria, como os *colegas* ou os *professores*, por exemplo, constituía um importante parâmetro para a definição da abordagem do assunto a ser tratado, sobretudo em relação a aspectos como a escolha do léxico, o tipo e a extensão da informação a ser veiculada, o objetivo a ser atingido etc.

Antes da intervenção, o predomínio de frases e mensagens endereçadas aos familiares e professores, seguidas pelos textos descritivos e opinativos a respeito dos eventos realizados na escola (ver APÊNDICE C, p. 248) indicam que um dos principais motivos para escrever era a expressão de desejos, emoções e pontos de vista pessoais em relação a familiares e eventos da comunidade escolar. *Durante* a intervenção, a importância do destinatário passou a ser considerada de forma mais

sistemática por ocasião de reunião de pauta, (momento em que decidíamos o que seria publicado em cada edição) e ao longo dos procedimentos de exploração do tema, planejamento, produção e revisão das matérias. Nestas ocasiões, insistíamos em que os alunos se perguntassem se determinada matéria chamaria a atenção de seus colegas e dos demais leitores do jornal, se as informações de que dispúnhamos interessavam aos possíveis destinatários do texto, se a forma como a matéria tinha sido produzida era clara para os interlocutores etc. Nestes casos, evidencia-se a inseparável relação entre o destinatário (*a quem dizer*) e o motivo da escrita (*por que dizer*), razão pela qual trato destas duas condições em conjunto.

Ao longo deste trabalho argumentei que um dos principais benefícios do jornal escolar como atividade de ensino-aprendizagem da língua escrita se deve a sua capacidade de atribuir sentido e motivação para a produção textual dos alunos. Entretanto, trata-se de uma possibilidade e não de uma característica intrínseca à própria atividade, pois, conforme Leontiev (sd; 1978), os motivos são socialmente produzidos e orientados em função da satisfação de necessidades materiais e simbólicas humanas. Assim, conforme destaquei acima, quando os textos são produzidos em função de necessidades didáticas não relacionadas à publicação no jornal, os alunos perdem de vista a motivação proveniente do desejo de expressar seus conhecimentos, impressões, desejos, reivindicações etc. e do orgulho de serem reconhecidos por seus leitores. Portanto, quando produziam as matérias “a partir de temas estudados em classe” ou quando textos previamente produzidos eram aproveitados para publicação no jornal, parte das condições que poderiam motivar o aluno a escrever - como a escolha do tema, do destinatário e do gênero – tornava-se superficiais ou existentes. Pelo contrário, tanto *antes* quando *durante* a intervenção, quando eram solicitados a escrever uma matéria sobre uma data comemorativa ou a opinar sobre o tema, o público e o gênero das matérias, contavam com a possibilidade de estabelecer interlocução e reconhecimento com/dos possíveis leitores.

8.2.2.3 A condição como dizer

Esta condição está intimamente relacionada a *o que dizer*, *a quem dizer* e *por que dizer*, como vimos acima. Além dessas condições, o *como dizer* é fortemente

determinado pelo gênero textual e pela modalidade lingüística adotados para produção textual (GERALDI, 1991; 2002b; BRITO, 2002; ANTUNES, 2003). Conforme os próprios professores reconheceram no capítulo anterior, constatamos mudanças significativas no *como dizer* conforme as estratégias de mediação da produção textual empregadas *antes* e *durante* a intervenção.

Antes, a principal fonte de informações sobre os gêneros jornalísticos eram as cartilhas produzidas pela Comunicação e Cultura, cujas orientações ainda não haviam sido efetivamente incorporadas ao trabalho realizado pela escola. Dessa forma, os textos publicados no jornal trazem a marca das estratégias de escrita empregadas pelos professores como parte da realização das atividades de língua portuguesa e de outras disciplinas. Considerando que este é um dos aspectos mais significativos para que o jornal cumpra efetivamente sua função de atividade de ensino-aprendizagem e meio de comunicação, *ao longo* da intervenção passamos a estudar as características textuais e discursivas de cada gênero objetivando construir um conhecimento que possibilitasse aos professores e aos alunos decidirem conjuntamente qual forma adotar para veicular determinado conteúdo a ser publicado. Assim, quando fazíamos a leitura de um gênero exemplar e o posterior planejamento da produção e revisão textual de uma notícia, de uma charge ou entrevista, por exemplo, comentávamos como o emprego de uma linguagem mais objetiva e descritiva dos fatos, o uso de expressões carregadas de humor e crítica, a informalidade de uma conversa, etc. se relacionavam com esses gêneros e com os objetivos que orientavam sua produção.

Este aspecto é de suma importância porque não basta ter o desejo de falar de um assunto muito importante ou cativante para um determinado público e não saber como expressá-lo por intermédio de um texto, ou seja, não saber textualizá-lo. Por outro lado, o conhecimento das características e funções de variados gêneros possibilita escolher qual se mostra mais adequado em cada contexto específico. É precisamente este tipo de conhecimento que faz com que as diretrizes apresentadas neste trabalho para a produção do jornal escolar não constituam um receituário a ser seguido sem a verdadeira compreensão de seus fundamentos.

8.2.2.4 A condição constituir-se autor do que diz

Possenti (2002) desenvolveu uma análise bastante significativa para a compreensão da autoria como condição de produção textual. Ele observa que cada vez mais tem-se falado de autoria e que os conceitos mais utilizados são os de “*locutor* (expressão que designa o ‘falante’ enquanto responsável pelo que diz) e (...) o de *singularidade* (na medida em que, de algum modo, serve para chamar a atenção para uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto.” (p. 107, grifos no original).

Destacando as contribuições de atores consagrados que trataram da questão da autoria, Possenti ressalta que, para Foucault, “o autor é de alguma forma construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome”, de “sua responsabilidade sobre o que põe a circular”, assim como de “um certo projeto que se extrai da obra que se atribui ao autor” (p. 107). Argumenta que estas noções não se aplicam ou são pouco relevantes para explicar a autoria do texto de um “vestibulando” ou “escolar”, visto que tal sujeito “nem tem uma obra nem fundou uma discursividade.” (p. 108).

Entretanto, Possenti apresenta uma série de argumentos e critérios que possibilitam analisar a presença da noção de autoria não apenas em textos de autores consagrados, mas também em produção textuais de outra natureza, como uma redação escolar. Destaca a noção de singularidade como indício de autoria de um texto, argumentando que “é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade” (p. 108). Mas, como considerar a singularidade em produções textuais produzidas coletivamente, desde a escolha e o estudo do tema até a revisão da matéria?

Em função dessa abordagem metodológica, encontro-me impossibilitado de identificar marcas individuais de autoria dos participantes do processo de produção textual. Podemos, no entanto, acompanhar, ao longo das descrições e análises da atividade de produção do jornal escolar, como orientamos os alunos a se colocarem na condição de sujeitos que interagem com outros por intermédio do texto. A singularidade que marca os lugares de sujeito na interlocução era estabelecida cada vez que refletimos sobre a escolha do conteúdo e a forma das matérias em função

do que sabíamos ser os leitores do jornal, quando realizávamos o estudo dos temas com o objetivo de ter o que dizer aos leitores, quando avaliávamos a veracidade de uma informação do texto em função da responsabilidade resultante do fato de que nos encontrávamos diante daquele que seria o leitor do texto em questão.

Em todas estas situações, há indícios de uma posição de autor na medida em que tanto os alunos quanto os professores que participavam da produção de uma matéria estavam cientes de sua responsabilidade pelas informações ou pontos de vista defendidos, pois sabiam que seu texto seria lido pelos colegas da mesma classe e de outras turmas da escola, por outros professores e pelos gestores que acompanhavam a produção do jornal. Ao planejar, produzir e revisar uma matéria, os alunos eram orientados a ter em mente que os leitores esperavam encontrar um ponto de vista ou informação singulares, que os mantivessem interessados na leitura do texto até o fim, que os motivassem a continuar lendo o jornal e que tivessem a mesma expectativa em relação à edição seguinte. Em face das condições de produção textual que acabamos de analisar, fica evidente a presença de uma autoria coletiva na medida em que os textos eram produzidos por sujeitos singulares que se colocavam como tal em face de leitores supostos na mesma condição de sujeitos, com os quais interagiam por meio da linguagem.

Em síntese, os estudos sobre as condições de produção textual, (BRITO, 2002; GERALDI, 1997; 2002b; POSSENTI, 2002, ANTUNES, 2003) mostram que, para produzir qualquer gênero textual, temos que ter algo a dizer a um interlocutor com o qual desejamos nos comunicar e um motivo para fazê-lo. E, em função do que temos a dizer, do objetivo e do interlocutor, escolhemos o gênero ou a forma mais adequada para atingir nosso intento, constituindo-nos autor.

8.3 A Produção Textual Publicada no Jornal Escolar

Nesta seção, apresento uma breve comparação da produção textual publicada em quatro edições do jornal *De Cara com o Mundo*, sendo duas antes e duas durante a intervenção pedagógica (uma cópia do texto integral das edições 31 a 35 encontra-se nos Anexos I e II, página 253 e seguintes). Este procedimento permite observar como as concepções de jornal e as estratégias de produção textual

que orientaram o trabalho nesses dois momentos se manifestaram em termos dos gêneros produzidos. A edição 35, realizada durante a intervenção se diferenciou das demais por conter seis páginas em vez de quatro, como as anteriores e, por esta razão, não foi incluída nesta análise comparativa.

É importante ter em mente que os números abaixo indicam a quantidade de matérias publicadas em cada edição e não o somatório dos textos produzidos ou lidos como fonte de informação e modelo para escrita (ver sinopse das matérias produzidas nas edições 31 a 34 no Apêndice C, página 248 e seguintes). Conforme esclareci noutras ocasiões neste trabalho, tanto antes quanto durante a fase de intervenção, a quantidade de textos disponível para publicação era maior do que a comportada nas quatro páginas de cada edição, de modo que a produção publicada resultou de uma seleção das matérias produzidas. Como o mesmo critério foi adotado para todas as edições que são objeto desta análise, acredito que a comparação das edições em termos dos gêneros publicados pode ser mais um indicador de como as metodologias adotadas nos dois momentos se expressam ao nível da produção textual.

Tabela 1 – Distribuição das matérias publicadas nas edições 31 a 34 do jornal *De Cara com o Mundo* segundo o gênero textual

Gêneros Textuais	Edições			
	31	32	33	34
Adivinha	-	20	-	-
Anúncio classificado	-	-	8	-
Chamada	-	1	6	10
Charge	-	-	1	1
Conto	-	1	-	-
Ilustração	1	7	8	3
Editorial	-	-	1	1
Entrevista	-	-	1	-
Frase/ frase ilustrada	13	2	-	23
História em quadrinhos	-	-	-	1
Letra de musica	-	2	1	-
Mensagem/mensagem ilustrada	17	2	-	2
Nota	-	2	-	-
Notícia	-	-	4	4

Paródia	1	-	-	-
Poema	1	1	-	-
Quadrinha	1	-	-	-
Relato	-	-	1	-
Serviço	-	-	-	2
Texto descritivo	-	10	1	-
Texto opinativo/informativo	5	6	7	1
Total	39	54	39	48

Os números da Tabela acima indicam que nas quatro edições tomadas como exemplo, foram produzidas matérias que podem ser classificadas como exemplares de 21 gêneros textuais: frase/frase ilustrada (38), mensagem/mensagem ilustrada (21), adivinha (20), texto opinativo/informativo e ilustração (19), chamada (17), texto descritivo (11), anúncio classificado e notícia (8), letra de musica (3), editorial, serviço, nota, charge e poema (2), conto, entrevista, história em quadrinhos, paródia, quadrinha e relato (1).

Convém ressaltar os gêneros textuais mais complexos, em geral, apresentam-se de forma ainda rudimentar, tanto pelas características composicionais quanto pela própria extensão do texto. Assim, optei pela terminologia texto opinativo/informativo em vez de artigo de opinião, por exemplo, conforme a predominância de *tipos textuais* expositivos, argumentativos ou descritivos (MARCUSCHI, 2002).

Quando comparamos os dados relativos aos gêneros e à quantidade de cada um deles nas edições publicadas antes e durante a intervenção surgem algumas diferenças que merecem ser destacadas. No primeiro caso, foram publicados textos representativos de 13 gêneros: adivinha (20), mensagem/mensagem ilustrada (19), frase/frase ilustrada (15), texto opinativo/informativo (11), ilustração (8), texto descritivo (3), nota, poema e letra de musica (2), chamada, conto, paródia e quadrinha. No segundo caso, as matérias representam 15 gêneros: frase/frase ilustrada (23), chamada (16), ilustração (11), anúncio classificado (8), texto opinativo/informativo (8), notícia (4), charge, editorial e entrevista (2), história em quadrinhos, letra de musica, mensagem/mensagem ilustrada, relato, serviço e texto descritivo (1).

Observa-se, em ambos os casos, a predominância de textos que expressam práticas de linguagem mais próximas da oralidade, como as adivinhas e as mensagens de felicitação dirigidas aos colegas, pais, professores e gestores da escola, acompanhadas ou não de ilustração, assim como a manifestação de opiniões, divulgação de informações e descrição de fatos ou eventos, aspectos que evidenciam a função do jornal como meio de expressão pessoal para a maioria dos alunos que dele participam. A maior presença desses textos pode ser explicada como resultado da necessidade de adequar a produção textual às habilidades de escrita dos alunos-autores, uma vez que apresentam pouco domínio de uma escrita mais exigente.

Por outro lado, os dois conjuntos de edições se diferenciam por conterem gêneros que estão presentes em apenas um deles. Assim, os gêneros, divinha, conto, nota, paródia, poema, quadrinha e texto descritivo são encontrados apenas nas duas primeiras edições, ao passo que anúncio classificado, charge, editorial, entrevista, história em quadrinhos, notícia, relato e serviço figuram apenas nas duas últimas edições. Neste caso, a presença de maior número de textos que têm o jornal como um dos principais suportes e meios de circulação reflete o trabalho sistemático voltado para o ensino destes gêneros, realizado durante a intervenção pedagógica.

8.4 Considerações Finais

A análise das práticas de leitura e produção textual realizadas como parte da produção do jornal *De Cara com o Mundo* antes e durante a intervenção pedagógica revela como a adoção de uma concepção de linguagem e de produção textual como expressão do pensamento, um enfoque de leitura como processamento ascendente de informação e uma abordagem empirista de aprendizagem se coadunam na produção de estratégias pedagógicas que convertem o jornal escolar em um instrumento didático. Por outro lado, o emprego de uma concepção discursivo-interacionista de linguagem e de ensino-aprendizagem de leitura e produção textual proporciona o desenvolvimento de estratégias de mediação que configuram a produção do jornal escolar como atividade de linguagem e interação social.

Dessa forma, a análise da mediação pedagógica das práticas de leitura e da produção textual realizadas na atividade em foco possibilitou compreender como e em que condições os processos didáticos produzem a artificialização das condições de ensino-aprendizagem língua escrita no contexto escolar. Do mesmo modo, evidenciou também como a compreensão das condições, dos motivos, ações e operação que conferem significação e funcionalidade a uma atividade de linguagem nos capacita a desenvolver estratégias de mediação capazes de transpô-los para o contexto escolar sob a forma de atividade de ensino-aprendizagem socialmente significativa.

CONCLUSÕES

Este estudo procurou compreender em que condições a produção de um jornal escolar pode ser tomada como exemplo de uma atividade de linguagem que preserva, no contexto de ensino-aprendizagem escolar, a significação e funcionalidade que definem a língua escrita como atividade social.

Esse problema foi equacionado por intermédio de uma Pesquisa-Intervenção em que um jornal escolar foi planejado e desenvolvido com o objetivo de produzir condições favoráveis tanto ao ensino quanto à investigação das estratégias de leitura e produção textual constitutivas dessa atividade. A análise dos dados da pesquisa e, particularmente, da produção do jornal *De Cara com o Mundo* conforme as metodologias adotadas *antes* e *durante* a intervenção pedagógica produziu conhecimentos significativos a respeito desta questão, cujas principais conclusões passo a sumarizar:

A revisão de literatura sobre a Teoria da Atividade possibilitou compreender como os motivos e as condições que constituem as atividades sociais podem ser reconstruídos no contexto escolar sob a forma de atividades de ensino-aprendizagem. A operacionalização deste princípio implicou em compreender quais exigências tinham que ser observadas para recriar, no contexto escolar, condições de leitura e produção textual semelhantes às aquelas encontradas nas atividades sociais que têm a língua escrita como substrato de sua realização. De modo mais específico, demandou a compreensão dos motivos e condições que caracterizam a produção de um jornal como uma atividade de linguagem e sua recriação sob a forma de atividade de ensino-aprendizagem de leitura e produção textual.

A transposição de tais princípios para o contexto escolar sob a forma de atividade de leitura e produção textual exigiu a adoção de concepções de linguagem e de mediação pedagógicas que possibilitassem por em evidência tanto as dimensões funcionais e comunicativas da linguagem quanto os motivos sociais que orientavam sua produção e que conferiam inteligibilidade às operações linguísticas que a constituíam. Conforme a análise das condições de leitura e produção textual evidenciou, quando a mediação pedagógica era realizada com base em uma concepção de linguagem que obscurecia a significação social do jornal escolar enquanto atividade de linguagem, as operações metacognitivas e metalingüísticas relacionadas à leitura e produção textual tornavam-se desprovidas de motivos e significados que pudesse ser partilhado tanto pelos alunos quanto pelos professores, evidenciando os mecanismos através dos quais se produz a artificialização da linguagem no contexto didático escolar. Não obstante, quando as mesmas operações eram realizadas como condição para satisfação de uma necessidade de expressão e comunicação, ganhavam motivo e compreensão, possibilitando não só o desenvolvimento da metacognição como a implementação e análise de propostas de ensino da língua escrita como prática social, objetivos centrais da escolarização atual.

O estudo também revelou a centralidade das concepções de linguagem e de jornal escolar na definição ou impedimento de práticas enunciativo-interacionista de leitura e ensino de produção textual. A análise crítica das fontes documentais do estudo mostrou que as orientações da Comunicação e Cultura para a produção dos jornais escolares, veiculadas em materiais destinados às escolas, contribuíram para constituição de duas práticas de linguagem distintas, expressas nas metáforas “*jornal como colcha de retalhos*” e “*jornal com cara de jornal*”, correspondentes, respectivamente, às concepções de jornal escolar como *recurso didático* jornal escolar como *meio de comunicação*.

Embora em suas publicações mais recentes tenha orientado a mudança da concepção de “*jornal como colcha de retalhos*” para a de “*jornal com cara de jornal*”, no contexto em que este estudo foi realizado tais orientações foram recebidas, predominantemente, sob a influência das concepções de linguagem como transmissão do pensamento e como meio de comunicação. Assim, ao mesmo tempo em que propunha as condições de produção de um “*jornal com cara de jornal*”, como

efetivo instrumento de comunicação, enfatizava também a necessidade de utilizá-lo como recurso didático, em função do seu espaço de circulação: o ambiente escolar. Em decorrência das concepções acima mencionadas, as condições enunciativas que conferem significação e funcionalidade à produção de linguagem como meio de interação social sofriam a ação uma concepção de leitura e produção textual cuja ênfase descritiva e classificatória, associada a uma abordagem gramatical prescritiva, convertia o estudo da língua em algo sem motivo e significação.

A análise da mediação pedagógica revela que, tanto *antes* quando *durante* a intervenção, quando as condições enunciativas que orientam a produção textual eram negligenciadas, o jornal escolar cedia às pressões da didatização docente e convertia-se em objeto artificial com pouca ou nenhuma função fora do contexto escolar, aspecto também ressaltado por estudos sobre a artificialização da língua escrita na escola (GERALDI, 2002b; 2002b; 2002c; SALUSTIANO, 2000; 2001; ROCKWELL, 1987). Na ausência dessas condições, o que se observou foi a transformação de uma atividade social em um recurso didático para o ensino de conteúdos curriculares.

Os dados analisados mostram ainda que a concepção de jornal escolar como recurso didático, aliada a uma abordagem tradicional de língua escrita, ensejam a didatização dos processos de produção textual, ao passo que uma concepção enunciativo-interacionista de linguagem e de jornal escolar como atividade discursiva favorecem a realização de atividades mais significativas e socialmente contextualizadas. No primeiro caso, o ensino-aprendizagem da língua é autorreferenciado, bastando-se a si mesmos, ao passo que no segundo vincula cultura e conhecimento, constituindo-se como prática cultural (ANDERSON & TEALE, 1987).

O estudo evidenciou, por fim, a viabilidade de produção de jornais escolares como atividades de linguagem capaz de contemplar as condições enunciativas que possibilitam o ensino-aprendizagem da língua escrita como prática cultural, constitui, portanto, uma alternativa pedagógica importante para a formação de leitores no ensino fundamental, que pode ser incorporada por políticas públicas de incentivo ao ensino de leitura e produção textual.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Adriana. *Clube de jornal escolar: cidadania e protagonismo juvenil*. **O povo**. Fortaleza, 06 set. 1998, caderno Demais, p. 4-5.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno*. In: BIANCHETETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Neto (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.

AMORIM, Marília. *A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica*. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, 11-25.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004, p. 14.

ANDERSON, Alonzo e TEALE, William H. *A lectoescrita como prática cultural*. In: FERREIRO, E. e PALÁCIO, M. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1987, p. 231-230.

ANTUNES, Irandé Costa. *Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas*. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.65-76, jan./jun. 2002.

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

APOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

AZEVEDO, Olívia. *A História da aprendizagem da leitura pela criança e o que a escola tem a ver com essa história*. In: **Leitura: teoria e prática**. São Paulo: Unicamp, Ano 11, nº 9, jun. 1992.

AZEVEDO, Olívia. **Atividade: eleger o representante estudantil**, 1996, (mimeo.).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

- BARROS, Regina Duarte Benevides de. *Pesquisa-ação/pesquisa-intervenção*. In: **Grupo**: a afirmação de um simulacro. (Tese de doutorado em Psicologia Clínica). PUC, SP, 1994.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAUER, Martin W. e AARTS, Bas. *A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos*. In: BAUER, Martin W. e Gaskell, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 39-63.
- BECKER, Fernando. *A propósito da desconstrução*. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, 19(1): 3-6, jan./jun. 1994.
- BOGDAN, Robert e BIKLEM, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 1994.
- BONINI, Adair. *Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolingüística*. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, nº 01, p. 23-47, jan./jun. 2002
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRITO, Luiz Percival Leme. *Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares*. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 2002.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CHARLOT, Bernard. *O "filho do homem": obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica)*. In: **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 51-58.
- COLL, César. *Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- COSTA, Sílvia. **Jornal na Educação: considerações pedagógicas e operacionais**. Santos, SCP, 1997.
- DER VEER, René Van e VLSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.
- DESLANDES, Suely Ferreira. *A construção do projeto de pesquisa*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 31-50.
- DICIONÁRIO AURÉLIO – SÉCULO XXI (versão eletrônica, edição 3.0, 1999).

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA (edição 1.0, 2001)

DICIONÁRIO MICHAELIS (versão eletrônica, 2001).

DORIN, E. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUARTE, Newton. *A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 21, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2003.

ELBORATO, Mário L. **Técnicas de codificação em jornalismo**: redação, captação e edição no jornal diário. São Paulo: Ática, 2001.

ELIAS, Marisa Del Ciopp. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FARIA, Maria Alice e ZANCHETTA, Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **A emergência de estratégias de leitura em crianças com deficiência mental**. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 1992 (mimeo.).

FLORES, Valdir do Nascimento e TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à lingüística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANÇA, Júnia Lessa. Manual para normalização de publicações técnico-científicas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

FREINET, Célestin. **A leitura pela imprensa na escola**. Lisboa: Dinalivro, 1977.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Regina Leite. *Para quem investigamos – para quem escrevemos*: reflexões sobre a responsabilidade social do investigador. In: **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001, p.11-36.

GARNIER, Catherine. *Duas diferentes visões da pesquisa em didática*. In: GARNIER, Catherine e outros. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectiva social e construtivista. Escolas Russa e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 11-25.

GASKELL, Goerge. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002a, 39-46.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *Prática de leitura na escola*. In: _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002c, 88-103.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *Unidades básicas do ensino de português*. In: _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002b, 59-79.

GERALDI, João Wanderley. *A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética*. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, 39-56.

GÓES, Maria Cecília R. de. *As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos*. In: GÓES, Maria Cecília R. de e SMOLKA, Ana Luiza B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997, p. 11-28.

GORE, Jennifer M. *Foucault e educação*. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-20.

HARRIS, Ray. **Faça o seu próprio jornal**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

HARRIS, Theodore L. e RODGES, Richard E. (Orgs.). **Dicionário de Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HERR, Nicole. *100 fichas práticas para explorar o jornal na sala de aula*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997a.

HERR, Nicole. **Aprendendo a ler com o jornal**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997b.

KLEIMAN, Ângela B. *Exclusão Social e Alfabetização*. In: **Temas em Psicologia n° 3**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

KOZULIN, Alex. *The concept of activity in soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics*. In: **American psychologist**, 41(3):264-274, march 1986.

LAGE, Nilson. **A estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 2000.

LAGE, Nilson. **Linguagem jornalística**. São Paulo: Ática, 2001.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Moraes, s/d.

LEONTIEV, Alexis N. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento do psiquismo infantil*. In: YIGOTSKY, Lev Semenovichi e outros. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p.59-83.

LIMA, Elvira Souza. Do indivíduo e do aprender: algumas considerações a partir da perspectiva sócio-interacionista. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (12): 14-20, dez. 1990.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

MAGGIO, Elisabeth e SGROI, Fábio. **Vamos fazer um jornal?** São Paulo: Moderna, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: exercícios de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

MARQUES, Mário Osório. *Educação/interlocução/aprendizagem/reconstrução de saberes*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1996.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Concepções de linguagem e o ensino de língua materna* (ou por que a escola faz o que faz?). In: MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras/Autores Associados, 1994, p. 67-81.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

MOREIRA, Antônio Flávio et. al. (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio et. al. (Org.). *Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTA ROCHA, Sílvia R. e SALUSTIANO, Dorivaldo A. *Problemas e perspectivas dos estudos sobre mediação*. In: **XIV Encontro de pesquisa educacional do Nordeste - EPEN** (publicado em CD-ROM). Salvador: quarteto, 1999.

MOTA ROCHA, Sílvia Roberta da. **Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola**: programa de integração da criança remanescente à comunicação letrada (tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará), Fortaleza: UFC, 2002.

NAJMONOVICH, Denise. **O sujeito encarnado** – questões para pesquisa no/do

- OLIVEIRA, Marta K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de e outros. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PAVANI, Cecília (Org.). **Jornal: (in)formação e ação**. Campinas: Papyrus, 2002.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *A pesquisa dos educadores como estratégia para a formação de modelos críticos de formação docente*. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz e ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho decente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11-42.
- PETIT, Sandra Haydée. *Dos produtos paralelos de uma pesquisa*. In: **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói - Rio de Janeiro, v. 13.1, p. 125-144, 2001.
- PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1993.
- PINO, Angel. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. In: **Cadernos CEDES 24 – Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.
- PONTUAL, Joana Cavalcanti. **O jornal como proposta pedagógica**. São Paulo: Paulus, 1999.
- POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.
- RABAÇA, Carlos Alberto e BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 1987.
- RAVILOLO, Daniel e LIRA, Júlio. **A ética no jornalismo escolar**. Fortaleza: Comunicação e Cultura, 1998.
- RAVILOLO, Daniel e Mota, Karina. **Aspectos práticos do projeto Primeiras Letras: subsídios para professores coordenadores**. Fortaleza: Comunicação e Cultura, 2000.
- RAVILOLO, Daniel. **Projeto clube do jornal escolar: – o protagonismo juvenil no contexto escolar. Relatório de experiência 1994-1998**. Fortaleza: s/d, (mimeo.).
- RAVILOLO, Daniel; LIRA, Júlio e MOTA, Karina. **Ensinando a ler e a escrever com o jornal escolar**. Fortaleza: Comunicação e Cultura, 2001.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROAZZI, Antonio e LEAL, Telma Ferraz. *O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita*. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 77, nº 187, p. 565-601, set./dez. 1996.

ROCHA, Marisa Lopes. *Formação e prática docente: implicações com a pesquisa-intervenção*. In: MACIEL, Ira Maria. **Psicologia e educação: novos caminhos para a formação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, p. 175-191.

ROCKWELL, E. *Os usos escolares da língua escrita*. In: FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

Ruiz, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SAINT-LAURENT, L. *et alii*. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative*. Montréal, Canadá: Gaetan Morin, 1995.

SALUSTIANO, Dorivaldo A. *Usos e funções sociais da língua escrita no jornal escolar*. (trabalho apresentado na **24ª reunião anual da Anped**, Caxambu, 2001).

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves, FIGUEIREDO, Rita Vieira e FERNANDES, Anna Costa. *Mediações da aprendizagem da língua escrita por sujeitos com deficiência mental*. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira e PETRALANDA, Mônica (Orgs.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004, p. 317-329.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **O jornal escolar como instrumento de ensino-aprendizagem das funções sociais da língua escrita** (projeto de pesquisa de mestrado). Fortaleza: UFC – Mestrado em Educação, 1999a (mimeo.).

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. *O Jornal Escolar como Instrumento de Ensino-Aprendizagem das Funções Sociais da Língua Escrita*. In: **Anais do XIV EPEM - Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: avaliação institucional**. Publicado em CD-ROM pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, 1999b.

SALUSTIANO, Dorivaldo. A. **O jornal escolar como atividade de ensino-aprendizagem das funções sociais da língua escrita** (Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC, 2000).

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.

SERRA NEGRA, Carlos Alberto e SERRA NEGRA, Elizabete Marinho. **Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado**. São Paulo: Atlas, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Desconstruindo o construtivismo*. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, 18(2): 3-10, jul./dez. 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O adeus às metanarrativas educacionais*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 247-258.
- SMOKA, Ana Luiza B. *A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores*. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 23-41.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas, SP: Cortez, 1988.
- SMOLKA, Ana Luiza. B. *A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise*. In: **Cadernos CEDES 24 – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991, p. 51-65.
- SOARES, Magda. *Escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: MARINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina e MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica 1999, p. 17-48.
- SOLÉ, Isabel. *Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem*. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998, p. 29-55.
- SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- TOCHON, François. *Introduction*. In: TOCHON, François e MIRON, Jean-Marie (Dir.). **La recherche-intervention éducative**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 3-15.
- VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALKERDINE, Valerie. *Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 143-216.
- WERTSCH, James (Ed.). *The concept of activity in soviet psychology: an introduction*. In: WERTSCH, J. (Ed.). **The concept of activity in soviet psychology**. New York: Sharpe, 1981, p. 3-36.
- WERTSCH, V. James; DEL RIO, Pablo e ALVAREZ, Amelia. *Estudos socioculturais: história, ação e mediação*. In: WERTSCH, V. James; DEL RIO, Pablo e ALVAREZ, Amelia (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, 11-38.

**APÊNDICE A - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES
DO TURNO DA MANHÃ POR SÉRIE/CICLO, TURMAS, SALAS**

Série/ciclo	Turma	Sala	Professor(a)
5ª (individual)	A	4	Maria Zélia de Souza
5ª (coletivo de 2)	B	3	Maria Francineide Campos
	C	6	Maria José P. Almeida (Mazé Pinto)
6ª (coletivo de 2)	A	1	Marcus André Sampaio Cavalcante
	B	2	Carlos Rogério Araújo Aguiar
3º ciclo de 11 anos (coletivo de 3)	A	7	Rita de Cácia Ferreira de Oliveira
	B	8	Hozana Maria Cordeiro de Oliveira
	C	10	Maria Doninha Cavalcânto Coutinho
3º ciclo de 12 anos (coletivo de 3)	A	11	Francisco Eduardo de Oliveira
	B	12	Tereza de Fátima Lima Lopes
	C	13	Sônia Maria de Lima
4º ciclo de 13 anos (coletivo de 3)	A	05	Francisca Verônica Ferreira
	B	14	Elionete Maria S. de Vasconcelos
	C	15	Graça Carvalho

APÊNDICE B - EXEMPLOS DE AULA DE EXPLORAÇÃO DO JORNAL DE CARA COM O MUNDO

Exploração do jornal *De Cara com o Mundo* na sala de aula da professora Zélia, em 06 de junho de 2003.

(...)

Zélia – Então vamos dar início a nossa leitura silenciosa. Então vamos começar a fazer a nossa leitura silenciosa, com muita atenção, do primeiro texto do jornal./

((Depois de um momento de silêncio para a leitura individual a professora Zélia e os alunos fazem a leitura juntos, em voz alta)):

Professora e alunos - Dia das mães. Maio com a mãe de Deus e nossa querida mãe ((título))

É grande a alegria de celebrarmos o mês das mães. É preciso descobrir Nossa Senhora, uma pessoa cheia de luz divina sem deixar de ser humana, tão perto de Deus e tão perto da gente. Temos uma mãe presente na vida de toda a humanidade. Ela acolhe a cada uma de nós com carinho e amor. Maria foi privilegiada, mas tornou-se servidora de Deus. Com o seu sim, Deus se fez homem como nós.

Entre todas as denominações que podemos dar a Maria, uma diz tudo: Maria, Mãe de Jesus. Ela foi livre de todo o pecado e Deus vos fez digna de ser a mãe de seu único filho, Jesus Cristo. E como mãe, é mãe de uma pessoa, então quem nasceu de Maria foi Jesus. Maria, a esposa de José, apesar de sua pobreza, soube educar tão bem o seu filho Jesus.

Então Nossa senhora está sempre presente na vida dos Cristãos. Ela é quem nos leva ao pai. Deus reuniu todas as águas e deu o nome de mar, reuniu todas as graças e deu o nome de Maria.

((Parece que toda a classe acompanhou a leitura da professora, embora alguns estivessem um pouco atrasado em relação a ela)).

Zélia – Muito bem! Então vamos pegar agora, novamente, agora só os dois primeiros parágrafos, e a tia vai fazer de conta que é um peixinho. Que o peixinho está no meio do mar. Só que está com fome ((inaudível)) e ele vai conseguir engolir algumas palavras. Alguma coisa caiu no mar, então vamos ver quem vai conseguir pegar as palavrinhas, antes que chegue na boca do peixe.

((dessa forma, Zélia inicia uma dinâmica que consiste em uma leitura "lacunada". Ela lê uma palavra ou frase e os alunos, em coro, dão continuidade com a palavra ou expressão seguinte))

Zélia – É grande a

Aluno⁵⁰ - alegria

Zélia – de celebrarmos o mês das

Alunos – mães.

Zélia – É preciso recobrir

Alunos – Nossa Senhora

Zélia – uma pessoa cheia de

Alunos – luz

Zélia – divina, sem deixar de ser

Alunos – humana

Zélia – tão perto de

Alunos – Deus

Zélia – tão perto da

Alunos – gente.

Zélia – Agora vamos para o último parágrafo. Deus reuniu todas as

Alunos – águas

Zélia – e deu o

Alunos – nome

Zélia – de

Alunos – mar ((alguém disse Maria))

Zélia – reuniu todas as

Alunos – graças

Zélia – e deu o nome de

Alunos – Maria.

Zélia – Vamos ler o último parágrafo de trás para frente, da última para a primeira [palavra/linha]: Maria de nome o deu e graças as todas reuniu mar de nome o deu e água as todas reuniu Deus.

((Houve uma certa descontinuidade na seqüência da leitura, ou melhor, na seqüência das palavras, de acordo com a ordem pedida)).

⁵⁰ Em alguns casos, não será possível identificar o nome dos alunos, sobretudo nas primeiras aulas, quando eu ainda não os conhecia.

Zélia – Se nós pegássemos agora esse último parágrafo e fosse representar através de figuras, o que é que a gente tinha que representar? O que era que a gente ia desenhar?

Alunos – O mar.

Zélia – Só o mar resumi esse parágrafo?

Alunos – Maria, Deus, Jesus.

Zélia – Maria, Jesus, Deus, né? Que mais?

Alunos – Águas.

Zélia – Águas, né? Que água, se refere ao que, rio, riacho?

Alunos – mar.

Zélia – Ao mar, né?

Zélia - Muito bem. Vamos rever o segundo texto que tem ao lado. Qual é o título desse texto?

Alunos – O cigarro na escola.

Zélia – O cigarro na

Alunos – escola.

Zélia – escola. Quer dizer que a gente deve fumar na escola?

Alunos – Não.

Zélia – Não. Evitando, né? Qual é a frase que tem abaixo do título?

Alunos – Diga não a essa idéia!

Zélia – Por que é que o cigarro na escola está destacado, de letra mais graúda, em negrito. Por que é? Por que será que está destacado do texto? ((alunos em silêncio)) Será que a gente sabe por que é? Quando a gente vai fazer uma redação, quando a gente vai fazer um ditado que coloca no meio aquele nomezinho, como é que chama aquele nomezinho que a gente coloca no meio da pauta? Título. Muito bem! ((pelo tom de confirmação da professora, parece que algum aluno respondeu, mas sua resposta não é audível)). Então qual é o título desse texto?

Alunos – O cigarro na escola.

Zélia – Quem foi que escreveu o cigarro na escola?

Alunos – Amanda Barbosa Brito.

Zélia – Vamos passar agora para a segunda folha, folha dois. Na folha dois eu queria que nós pegássemos o texto aí que foi escrito pela aluna Janaína. Vamos procurar no jornal porque eu não sei onde é que está. Vamos ver quem é que acha primeiro.

Alunos – Achei

Zélia – Muito bem! Qual é o título desse texto?

Alunos – Alaíde.

Zélia – Por que é que esse título está em negrito, de letra mais graúda, de letra de fôrma?

Alunos – Porque é o título.

Zélia – Porque é o título! Então vamos ler juntos:

Todos – Alaíde, você é a diretora mais atenciosa e responsável por todos nós. Parabéns e muitos anos de vida.

Zélia – Vamos pegar esse texto e vamos verificar os sinais de pontuação que aparece. Vamos procurar nesse texto que a Janaína escreveu. O que é que tem?

Alunos – Vírgula

Zélia – Sinal de pontuação; vírgula e o quê mais?

Alunos – Ponto.

Zélia – Ponto...

Alunos – Ponto final.

Zélia – Vamos procurar algumas palavras que tenha acento nesse texto.

Alunos – Você, Alaíde...

Zélia – Alaíde,

Alunos – Você, nós, parabéns.

Zélia – Qual foi o acento usado na palavra parabéns? Como é o nome desse acento usado na palavra parabéns?

Aluna – Acento, acento...

Outro aluno - Agudo

Zélia – Agudo. Muito bem, acento agudo! Vamos procurar ainda nesse texto se tem alguma palavra com dígrafo, se tem alguma palavra com ss, com rr. Nesse texto tem?

Aluno – Tem não.

Zélia – Tem não, né?

Alunos – Não.

Zélia – Vamos para o segundo texto agora. Vamos procurar uma palavra que tenha o dígrafo, dois esses (ss).

Alunos – ([Fosse]).

Outro aluno – Classe

Zélia – Muito bem, fosse.

Aluna - Filho...

Zélia – Filho é com dois ss?

((os alunos citam outros exemplos, alguns inaudíveis))

Zélia – Agora o que é que nós vamos fazer? Vamos dividir o nosso grupo do questionamento. Vamos dividir o nosso grupo em dois lados: as mulheres vão fazer parte do partido vermelho ((as alunas gritam, como se tivesse vibrando)) os homens do lado azul. Então, eu tenho aqui um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete,

oito, nove, dez, onze, doze. Vamos lá. Eu quero que uma menina, uma das alunas do partido vermelho me dê exemplo de qualquer número, rápido.

Aluna – 12.

Zélia – Número 12. Então agora preste atenção que eu vou fazer a pergunta que está aqui no papel de número 12, e vocês vão procurar no jornal o que é que diz. Vamos lá! Atenção! Não quero nenhum aluno ([bobo])! Dizer o título e o nome de quem escreveu o texto onde tem escrito "mãe é muito importante". Rápido! Só as mulheres podem falar. O título, e quem escreveu?

Alunas - Elizane Lacerda.

Zélia – Como é?

Alunas - Elizane Lacerda.

Zélia – Muito bem! E como é o título desse texto?

Alunas - Mãe é muito importante.

Zélia – Muito bem! Pontinho para as meninas

Zélia – Vamos agora para os homens.

Alunas – ((as meninas gritam de felicidade, e dizem dez! dez!...)).

(...)

Zélia – Atenção, mulheres calem a boca! Mulheres, calem a boca! “Meu amor me chamou...” ((a professora começa a cantar a seguinte letra)): “meu amor me chamou, sabiá/ Que não fosse pro mar, sabiá/ Ele vai encontrar, sabiá...” Quem escreveu o texto que veio com o título Mãe é tudo? Um, dois... quem foi?

Alunos – ((aconteceu uma grande algazarra e não deu para entender a resposta, mas pela vibração dos alunos, deve ter sido a resposta correta)).

Zélia – Número sete. Atenção, partido vermelho: se fôssemos representar o último parágrafo desse texto feito pela tia Zélia, o que nós poderíamos desenhar?

Alunas – Água, Deus, mar... ((uma aluna fala a resposta e as outras a acompanham em coro))

Zélia – Muito bem! Eu peguei a resposta dela primeiro. O que é?

Aluna - O mar, a Maria...

Zélia – O mar, a Maria.

Alunas - E Deus.

Zélia – Muito bem! ((as meninas gritam novamente, comemorando o acerto)). Número três, número três, número três, número três ((de forma ritmada)) Procurar no jornal (...) uma propaganda. Pra que a gente tenha um jornal é necessário que exista propaganda, né? As pessoas que contribuem para que o jornal possa se desenvolver. Então, procurem uma propaganda bem rápido, no jornal! Um, dois... algum anúncio aí, de quem? Quem está anunciando aqui no jornal? Um...

Alunos – Prestação de contas.

Zélia – Prestação de contas! Prestação de contas é uma propaganda? Não. ((as meninas vão porque os meninos não responderam certo)). Era uma propaganda. Vamos agora para as mulheres. Cinco. Atenção o número cinco! Uma palavra paroxítona! Me diga onde é que está, qual é o texto e que palavra é. Quem vai falar? Paroxítona.

Alunas – Servidores.

Zélia – Ser-vi-dores! ((Zélia soletra e dá muita ênfase na sílaba tônica)). Qual é o texto que vai estar a palavra servidores?

Aluna – Dias das Mães. Maio com a mãe de Deus e nossa querida mãe.

Zélia – E quem escreveu esse texto!?

Alunas – Professora Zélia.

Zélia – Muito bem! ((as alunas gritam de felicidade)). Vamos agora passar para os homens. Digam um número.

Alunos – Oito ((muito barulho)).

Zélia – Atenção mulheres, calem a boquinha! Número oito, tam, tam, tam, tam, tamm... Quem quer escolher um texto, e escolher desse texto uma palavra? Depois, em ordem, cada um irá ler em voz alta. Vocês vão escolher no texto, bem rápido, uma palavra. Escolha o texto, qual o texto que vocês vão encontrar a palavra?

Alunos – Alaíde.

Zélia – Muito bem, a palavra Alaíde! Ponto para os homens ((as meninas vaiaram)). Vamos lá! As mulheres, um número.

Alunas – Um.

Zélia – Número um. Me digam qual é o nome do nosso jornal?

Alunas – *De Cara com o Mundo* ((as alunas gritam)).

Zélia – Vamos agora para os homens.

Alunos – Dois.

Zélia – Olha o dois. Qual é o principal assunto que trata esse jornal?

Alunos – Dia das mães.

Zélia – Dias das mães! Ponto para os homens ((comemoração e vaia; a professora começa a cantar e os alunos acompanham, parece que só as meninas)). "Meu amor me chamou serenar/ Que não fosse pro mar, serenar/ Ele ((inaudível)) serenar/ Ele gosta de lá, serenar". E eles estão perdendo. Qual é o número das mulheres?

Alunas – Quatro.

Zélia – Número quatro. Me diga quem escreveu o texto, /.../ atenção! Atenção! Atenção! Que diz o seguinte: "mamãe, você é uma grande amiga. Eu te amo, mamãe". Quem escreveu? Atenção! Um...

Alunas – Andresa ((nova gritaria de vibração da meninas e vais dos meninos)).

Zélia – Andresa. Vamos lá, um número? Os homens.

Alunos – Nove.

Zélia – Atenção! Atenção! Número nove. Tam, tam, tam, tam... procurar agora no jornal, de quem/ quem foi que escreveu no jornal que tem uma frase assim, ó: "o dia das mães é muito feliz para todas as mães. Desejo muita felicidade para as mães. É um dia bonito! Feliz dia das mães! Mãe, eu te amo ((em tom descontraído e solene, ao mesmo tempo)). Vamos lá! Quem foi que escreveu?

Alunos – ((Inaudível)).

Zélia – Foi? Éeeeeeee! Ne-ga-ti-vo. Negativo para os homens! ((as meninas gritam, vaiam)) Atenção, número seis! Número seis. Eu quero que o número seis faça uma leitura em grupo de um texto feito por um aluno da sala. Então o texto que eu quero que vocês leiam é o texto da Dona Carmem. Um, dois, três, já!

Alunas – Mamãe, eu amor você. Te desejo muitas felicidades, paz e tudo o que você precisar. Felicidade, carinho, paz e amor ((as alunas lêem coletivamente e algumas trocam palavras como feliz, por de felicidade, por exemplo)).

Zélia – Parabéns! ((as meninas gritam, comemorando o acerto)). Aí tem o onze aqui para os homens, né?. (...) Então o outro lado, o lado dos homens, vão encontrar uma palavra que o peixe quer engolir. Lado dos homens. Então eu vou ler um texto. O texto será ((em tom pausado)) onde tem escrito o seguinte, vamos procurar rápido. O texto foi escrito por Dona Vera Lúcia. A-tem-ção! "O dia das mães é uma data muito..."

Alunos – importante ((nem todos os alunos dizem a mesma coisa))

Zélia – porque nossa mamãe é uma

Alunos – rosa

Zélia – muito

Alunos –preciosa.

Zélia – Devemos cuidar muito bem

Alunos – dela

Zélia – porque ela deu a vida por

Alunos – nós.

Zélia – Não devemos nunca desobedecer a nossa

Alunos – mãe.

Zélia – Mamãe, você é uma coisa muito

Alunos – importante.

Zélia – Eu te amo

Alunos – muito ((outros dizem mamãe)).

Zélia – Parabéns a todas as mães! ((gritos)). Ponto para os homens.

Então, gente, vamos agora contar os pontinhos, verificar realmente... ((muito barulho)). Que vergonha! ([Quem ganhou]) foi o partido ver-me-lho. Então parabéns pelo trabalho, né. A gente trabalhou o jornal. Na próxima semana nós vamos trabalhar com os outros títulos, com outros textos do nosso jornal, tá bom? Nessa parte aqui, gente, procurem verificar: vocês podem ver que tem algumas propagandas, um apoio, aqui. Qual é o primeiro que tem aqui, heim? O que é que tem escrito aqui?

Alunos – Lojas americanas.

Zélia – Lojas Americana, né? Que é a contribuição, é um apoio das Lojas Americana. Nós podemos ver também na última folha do nosso jornal. Temos aqui expediente, vamos ver quem encontra bem rápido. Como é o nome da escola?

Alunos – Escola de Ensino Fundamental e Médio Adélia Brasil Feijó.

Zélia – Quem é a coordenadora do jornal?

Alunos – Maria José Mouta.

Zélia – Então teve a colaboração de quem?

Alunos – Antônio Cândido Filho.

Zélia – Quantas triagens, quantos exemplares, quantas folhinhas do jornal foram retiradas.

Alunos – 400.

Zélia – /.../ Então nós devemos ter muito cuidado com essa folhinha, com o nosso jornal, porque ele é muito importante, né? Porque é o nosso livro, também. No outro lado nós temos aí uma propaganda. Tem a prestação de contas. Isso aqui pessoal é de acordo com o nosso jornal, quem contribui com o jornal, quanto contribui para que o nosso jornal possa circular, tá bom? Então vamos cuidar do nosso jornalzinho, e todos os dias vamos trazer o nosso jornal para a

Alunos – a sala.

Zélia – escola. ((fim da gravação desta aula)).

Exploração do jornal *De Cara com o Mundo* na sala de aula da professora Hozana, em 06/06/2003.

Hozana – Trouxeram o jornalzinho aqui da escola?

Alunos – Trouxemos ((em coro)).

Hozana – Então, vamos colocar em cima da carteira. Vai ser mais oral, viu, porque... Olhem, primeira coisa que eu vou querer de vocês... ((alguns alunos dizem que inda não tinham recebido o jornal.)) Não recebeu? Pegue ((muito barulho na sala)) ((corte na gravação))

Ele vai ler o título do jornal e vai explicar o que quer dizer esse título, tipo uma interpretação.

Aluno – Aqui, o jornal é pra escola ler o que é que tem no mundo ((refere-se ao título *De Cara com o Mundo*)).

Hozana – O que mais?

Aluno – O *De Cara com o Mundo* é um título feito pelo um aluno.

Hozana – Alguém mais quer ajudar na interpretação do título do jornal? Você quer Daiana? Falar alguma coisa sobre o título do jornal? ((ninguém se propõe)). Outra parte. Nós vamos agora prestar bem atenção na leitura. Eu vou pedir pra cada um ler um parágrafo. Cada parágrafo do texto vocês vão interpretar. E se vocês ver alguma palavrinha faltando letra, vocês tentem consertar, certo? Vamos lá. A Beatriz comece pelo título do primeiro texto. Vem aqui pra perto que eles falam bem baixinho ((dirigindo-se ao pesquisador, que estava com o gravador na mão)).

Beatriz – Dia das mães. Maio a mãe de Deus e nossa mãe querida. De toda a humanidade. Ela acolhe a cada uma de nós com carinho e amor. Maria foi privi, privi-legiada, mas tornou-se servidora de Deus. Com o seu sim Deus se fez homem como nós. Entre todas as denominações que podemos dar a Maria, uma diz tudo, Maria, mãe de Jesus.

Hozana – ([Eu falei]) aqui, primeiro parágrafo.

Beatriz – Ah, sim.

Hozana – Agora você vai explicar. Explica porque ((inaudível)) essa parte. Vamos lá! Com suas palavras. O que você achou desse pedaço que você leu, desse parágrafo.

Aluna – Que Maria disse um sim, é... pra aceitar ser mãe de Jesus, porque se ela não tivesse aceitado, não tinha outra mulher, porque ela era a mulher mais... que era, assim, mais envolvida com Deus.

Hozana – Outro aluno para continuar a leitura desse esmo texto. Aonde você parou, Beatriz?

Outro aluno – Ela foi livre de todo o pecado e Deus vos fez digna de ser a mãe de seu único filho, Jesus Cristo. E como mãe é mãe de uma pessoa, então que/ - vixe! Tá um bocado errado aqui, tia! Então quem nasceu de Maria foi Jesus

Hozana – Explique essa partezinha aí. Vamos, meu filho, que ele está gravando.

Aluno – Mãe, seu único filho Jesus Cristo. Então nasceu de Maria, o Jesus ((pausa)) é...

Hozana – Pronto? Uma outra criança para ler o outro parágrafo: Maria é esposa de José. Quem vai ler? Leia.

Nayara – Maria, a esposa de José. Apesar de sua pobreza, souber/ soube educar tão bem o seu filho Jesus. Então nossa Senhora está sempre presente na vida dos cristão. Ela, ela é quem nos leva ao pai. Deus reuniu todas as águas e deu o nome de mar, reuniu todas as graças e deu o nome de Maria. **Dorivaldo** – Como é teu nome?

Aluna - Nayara. Na pobreza dela, né, ela quis ter o menino e ((pausa)) e ela está sempre presente aqui na nossa vida ((inaudível)).

((corte na gravação, retomada já com a leitura de outra aluna)).

Aluno – É grande a alegria de celebrarmos o mês das mães. É preciso recobrir nossa senhora. E uma pessoa cheia de luz divina sem deixar de ser humana. Tão perto de Deus e tão perto da gente, sendo uma presente na vida.

Hozana – Quem é a autora?

Aluno – A Zélia.

Hozana – A Zélia ou a professora Zélia?

Aluno – Professora Zélia.

Hozana – Professora Zélia, né, gente? Não é a Zélia não.

Aluno – É, professora Zélia.

Hozana – Eu quero agora, gente, outro aluno/ Eu achei importante que vocês consertaram o errinho que tinha. Porque bem aqui tinha assim: "e como mãe é mãe de uma pessoa", né? E vocês consertaram: "é a mãe de uma pessoa". Porque mãe é mãe só de uma pessoa, né? Não pode ser de várias pessoas da rua, certo? Então vocês consertaram o errinho. E esse errinho aqui, que está aqui, não é/ não foi erro da professora. Foi erro de digitação, né? Certo? Eu quero outro aluno pra ler "O cigarro na escola". Leia.

Leandro – O Cigarro na escola. Diga não a essas idéias.

Olá, gare/Galera do Adélia gosta-rimos de dizer que ficamos difícil para os alunos que não fuma/ fumam conversa com os colegas e os pais que fumam além do mau cheiro que, que é causa/ causado... causado a toda a escola. Isso gere, isso gera que ficou por todos os, os lados sem fala no mau ambiente dessas pessoas, porque fumar é judiciário a saúde.

Dorivaldo – Como é o seu nome?

Aluno – Leandro.

Hozana – Quem é a autora desse texto?

Leandro – ((ele demora a responder e uma aluna diz o nome da autora para ele em voz baixa, e depois ele fala em voz alta)) Amanda Barbosa.

Hozana – Qual é a série que ela faz?

Alunos - 3º ciclo.

Hozana – Tem que falar tudo que tem aí embaixo. Professores?

Aluno – É, professora Soninha, Eduardo e Tereza.

Hozana – Tereza, né? Pessoal, esse texto aqui, está dando uma alerta para quê?

Alunos – Para não fumar ((muitos alunos falam ao mesmo tempo)).

Hozana – Para a pessoa não fumar. E por quê?

Alunos – ((as crianças falam coisas diferentes e não dá para entender, mas alguém fala câncer, pulmão)).

Hozana – Vamos organizar isso daqui. Um de cada vez quando quiserem falar porque senão vai baldear tudo.

Aluna – Porque prejudica o pulmão, e quando a gente/ uma pessoa for fumar, o cigarro rebola, sabe?, mas a nicotina fica dentro do pulmão.

Hozana – Muito bem!

Mesma aluna – E no Fantástico, num programa que eu já vi, passou o pulmão de uma pessoa que não fuma e uma pessoa que fuma. Pessoa que fuma, é, o pulmão é todo preto; já da pessoa que não fuma é bem vermelhado e rosado.

Hozana – Sim, mas o fumante, quando está perto de quem não fuma, será que ele não está prejudicando o outro?

Alunos – Está ((em coro))

Hozana – Está, né?

((Termina o lado A da fita)).

Dorivaldo – Continuação da aula da professora Hozana.

Hozana – Continue, a respeito do cigarro.

Fernando – Por exemplo: a mulher tá/ uma menina tá buchuda. Aí vai fumar. Quando o filho dela nasce, ele nasce com o pulmão estragado.

Dorivaldo – Certo.

Fernando – Só.

Dorivaldo – Como é teu nome?

Fernando – Fernando.

Hozana – Outra pessoa, que queira falar, a respeito do cigarro. Isso aqui gente, é uma aluna que está preocupada com a situação da nossa escola, né. Aliás com a escola toda. Mas aqui foi na outra escola, porque à tarde, e à noite, os alunos estão direto com cigarro pra lá e pra cá. Embora, a diretora da escola esteja direto combatendo, campanhas que a gente já fez, mas eles não respeitam, certo? E ela aqui está pedindo para os colegas que parem de fumar. Agora eu quero a turminha todinha lendo essa parte que tem dentro do retângulo. Todo mundo igual.

Alunos – Parabéns Mazé Mouta pelo seu aniversário, 09/05/03.

Hozana – Quem é Mazé Mouta?

Alunos – É a diretora, a coordenadora ((vários alunos falam ao mesmo tempo e dão várias respostas diferentes. Não dá para ouvir as respostas de cada um)).

Hozana – É a coordenadora comunitária, né?. Quê que ela faz? Vamos lá?

Aluno – ((inaudível)) a pegar as matérias pro jornal.

Hozana – Muito bem! Ela ajuda, né, nas matéria dos jornais e ela leva para a comissão de quê? Digitar, né, para o jornalzinho. Ela é uma pessoa muito importante no jornal, certo? Ela lê todas as matérias que vocês fazem. Inclusive eles já fizeram ontem, umas matéria para o próximo jornalzinho. Outra coisa, também, que eu quero. Vamos ler a parte do apoio, todo mundo junto! Qual é o primeiro apoio?

Alunos – ((a resposta é inaudível porque os alunos falaram todos ao mesmo tempo))...
Comunicação e Cultura.

Hozana – Telefone?

Alunos – ((a resposta é inaudível porque os alunos falaram todos ao mesmo tempo))

Hozana – O segundo apoio?

Alunos – ((inaudível)) Governo do Estado do Ceará - Secretaria de Educação Básica.

Hozana – Terceiro apoio?

Alunos – Instituto C&A.

Hozana – Quarto apoio?

Alunos – UNICEF

Hozana – UNICEF, né? Essa UNICEF aqui sempre tem programação na televisão, né? Arrecadando dinheiro pras crianças desamparadas. Passem aí para a página dois. Alguém quer ler um recadinho desse?

Alunos – Eu, eu tia ((vários alunos))

Hozana – ((inaudível)) Um de cada vez.

Mariele – Mês de maio. O mês de maio é um dos mês festi/ festivos. Nesse mês, comemoramos os dias das mães, mês de Maria e o mês das noivas e o tempo de pres, pres, pre-sentear as mulheres que tanto nós bem queremos. Viva as mães.
Ana Carolina, ciclo III A, Professora Ritinha, Doninha, Hozana.

Dorivaldo – Como é o teu nome?

Aluna – Mariele.

Hozana – Outra pessoa?

Alunos – Eu, eu, eu, eu ((muitos alunos se apresentam)).

Ana Kely – Dia das mães. Mãe, eu quero dizer para todas as mães que é para amar seus filhos porque têm muitos filhos que não escutam as mães e foram por mau caminho. Parabéns mãe. Nara Raquel, sala 8, professora Ritinha, Doninha e Hozana

Hozana – Pessoal, encerrando/ ele vai ler?

((vários alunos leram diferentes textos do jornal a pedido da professora. Como não foram feitos questionamentos ou esclarecimentos , excluí parte dessa leitura até o momento em que a professora retomou a exploração do jornal))

Hozana – Na página 2 nós também temos apoio. Vamos ler a parte de apoio?

Alunos – ((Inaudível))

Hozana – Segundo?

Alunos – ((inaudível)) Lei de incentivo a Cultura - Ministério da Cultura.

Hozana – Olhe, aqui dentro desse retângulozin desenhado, né, nós temos uma frase muito bonita. Vamos ler bem/ todo mundo igual?

Alunos – A leitura é a arte do saber ((todos lêem em coro, uníssono)).

Hozana – Por que é que é a arte do saber?

Alunos – ((os alunos falam ao mesmo tempo)).

Hozana - Um de cada vez.

Alunos – Porque aprende a escrever.

Hozana – Porque aprende a escrever. E o que mais?

Alunos – ((muitas respostas inaudíveis)) porque aprende a falar correto.

Hozana – Um de cada vez.

Aluna – Porque ajuda na leitura.

Hozana – Que mais?

((há muito barulho na sala, de modo que não dá para ouvir as respostas))

Hozana – Será que ler só é/ olha, pessoal, presta atenção aqui! Será que ler, é só lê e pronto? ((inaudível)).

Alunos – Não.

((não é possível ouvir as respostas porque há muito barulho na sala e falas sobrepostas)).

Hozana – Por que?

Alunos – Por que aprende mais...

Hozana – A interpreta... ((a professora suspende a última sílaba e os alunos completam)).

Alunos – cão.

Hozana – cão. Quando você sabe ler, você sabe interpretar. Interpretar tudo o que tem, no mundo. Você interpreta o seu dia a dia, certo. Então, a leitura é isso. Não é só ler do jeito que vocês leram e pronto, não, tem a interpretação. Por isso eu pedi para interpretar, cada criança, né. Agora aqui, gente, nessa partezinha aqui do um, número um, nós temos bem no cantinho aqui/ primeiro leiam bem silenciosamente pra começar todo mundo igual. Bem aqui no cantinho. Façam assim. Não mandei ler alto ((um aluno lê em voz alta)) somente com os olhos e pensamentos. Depois a

gente fala alto. Essa partezinha aqui, certo? ((mostra no exemplar do jornal que tem em mãos)). Podem começar juntos, bem bonitos?

Alunos – ((os alunos lêem todos ao mesmo tempo, mas em ritmos diferentes, de modo que não é possível ouvir a primeira parte da leitura)). Seja tolerante com os eventuais erros.

((o texto integral é o seguinte)):

Hozana – Quem quer interpretar isso daqui? O que é que ele está dizendo?

Alunos – Quem tem o erro de digitação, ([no caso]) ninguém reclama, pra ele.

Hozana – Não. Isso daí também vai entrar, mas não é isso daí não. A respeito dessa frase todinha, tá dizendo o quê?

Aluno – Ter tolerância pra ler o jornal ((outros alunos também falam, mas não dá pra ouvir porque falam todos ao mesmo tempo)).

Hozana – Tem que deixar os erros porque vocês estão em fase de crescimento. Não é pra ninguém ficar: "Ah, escola tal os alunos escrevem errado." Mas não é. Porque esse aqui é o jornal Primeiras Letras. Está falando que vocês estão na fase que pode escrever incorreto, né, e depois corrigir, né isso? Pronto.

((Término da gravação)).

APÊNDICE C – QUADRO SINÓPTICO DAS EDIÇÕES 31 A 34 DO JORNAL DE CARA COM O MUNDO

EDIÇÃO 31					
Título	Sinopse	Autor(es)	Gênero	Editoria	P.
Dia das mães. Maio com Maria mãe de Deus e nossa mãe	Reflexão religiosa sobre Maria, mãe de Jesus	Professora Zélia, 5ª série A	Texto opinativo	Não consta	1
O cigarro na escola	Comentários sobre os inconvenientes de fumar na escola e convite a deixar de fumar	Amanda Barbosa Brito, 3º ciclo C	Texto opinativo	Não consta	1
Mês de maio	Mensagem sobre as comemorações do mês de maio	Ana Caroline, 3º ciclo A	Mensagem	Não consta	2
Mãe é tudo	Quadra sobre as mães	Ravena Abreu dos Santos, 3º ciclo de 11 anos	Quadrinha	Não consta	2
O dia das mães comemora-se	Mensagem sobre a comemoração do dia das mães	Lia, 3º ciclo de 11 anos	Mensagem	Não consta	2
Dia das mães	Mensagem para as mães amarem os filhos	Nara Raquel, sala 8	Mensagem	Não consta	2
Mãe é uma pessoa muito importante	Mensagem de amor para a própria mãe	Joana Dark, 5ª série B	Mensagem	Não consta	2
Alaíde	Mensagem de parabéns para a diretora da escola	Janaina, 5ª série A	Mensagem	Não consta	2
Mãe é muito importante	Mensagem de parabéns e feliz dia das mães	Eliziane Lacerda, 3º ciclo de 11 anos	Mensagem	Não consta	2
O mês das noivas	Mensagem sobre as alegrias do mês de maio.	Karina, 5ª série A	Mensagem	Não consta	2
A mãe	Mensagem sobre a importância das mães para os filhos	Natanael Santana Lima, 3º ciclo de 11 anos	Mensagem	Não consta	2
Poesia Alaíde	Mensagem de parabéns e felicitações para a diretora da escola em forma de paródia	Valquiele, 5ª série A	Paródia	Não consta	2
Descobrimos novos talentos (seleção de desenhos e/ou mensagens ou frases, feitos à mão, agrupados sob esse título como em uma editoria)	Feliz dia do trabalhador – desenho de trabalhador com ferramenta	Diego, 3º ciclo de 11 anos	Desenho	Não consta	3
	Dia das mães – desenho e frases de parabéns e declaração de amor	Jonathan, turma C,	Frase ilustrada	Não consta	3
	Sem título – mensagem de amor e ilustração	Stallone, série não informada	Mensagem ilustrada	Não consta	3
	Sem título – poema para a mãe	Cleonice de Lima Rodrigues, 3º ciclo de 11 anos	Poema	Não consta	3
	Sem título – mensagem de agradecimento para a mãe	Sabrina, 3º ciclo de 11 anos	Mensagem	Não consta	3
	Paz! – mensagem de paz para as mães	Dados ilegíveis	Mensagem	Não consta	3
	Mamãe – mensagem de amor para as mães	Midiã Silva do Nascimento, sala 8 manhã	Mensagem	Não consta	3
	Feliz aniversário - Mensagem de parabéns para Mazé Mouta, coordenadora do jornal.	Dados não informados	Mensagem ilustrada	Não consta	3
	Sem título – frases ilustradas em homenagem às mães	Thamara de Souza Moura, 3º ciclo de 11 anos	Frase ilustrada	Não consta	3
	Feliz dia das mães – frases ilustradas em homenagem às mães	Katiane, 5ª série A, sala 8	Frase ilustrada	Não consta	3
	Sem título – frases de repúdio ao uso de drogas e sobre o que é ser amigo.	Railane, 5ª série C, sala 10	Frase	Não consta	3
Sem título – frase ilustrada sobre a importância da mãe.	Delano P. Jones, sala 8	Frase ilustrada	Não consta	3	

Título	Sinopse	Autor(es)	Gênero	Editoria	P.
	Sem título – frase ilustrada agradecendo à mãe	André Silva Castro, série não informada	Frase ilustrada	Não consta	3
	Sem título – desenho e mensagem sobre a importância das mães.	Dados ilegíveis	Mensagem ilustrada	Não consta	3
	Amizade mãe – frases de amor para a mãe.	Joana, 5ª série, 3º ciclo, turma B	Frase ilustrada	Não consta	3
O dia das mães (mensagens ou frases digitadas, sem ilustração, reunidos na mesma página como em uma editoria)	Sem título – texto informativo sobre a origem e significado do dia das mães	Keyle Dayane, 7ª série A	Texto informativo	Não consta	4
	Sem título – frase de felicitação pelo dia das mães	Pedro Henrique, 3º ciclo A	Frase	Não consta	4
	Sem título – texto opinativo sobre o que é ser mãe	Deiviane, 5ª série B	Texto opinativo	Não consta	4
	Sem título – mensagem sobre a importância das mães e felicitação pelo seu dia	Vera Lúcia, 5ª série A	Mensagem	Não consta	4
	Sem título – mensagem felicitando as mães pelo seu dia	Jusimar, 5ª série A	Mensagem	Não consta	4
	Sem título – texto opinativo sobre o que faz o dia das mães ser “legal” e declaração de amor para a própria mãe	Aurélío, 5ª série A	Texto opinativo	Não consta	4
	Sem título – frase de amor para a mãe	Andreza Martins, 5ª série A	Frase	Não consta	4
	Sem título – frase de parabéns pelo dia das mães	Nailson, 5ª série A	Frase	Não consta	4
	Sem título – mensagem de amor para a mãe	Carmem, 5ª série A	Mensagem	Não consta	4
O dia das mães (frases ilustradas, feitas à mão, na mesma página mencionada acima)	Sem título – frases com rima e ilustração para a mãe	Henrique, série não informada	Frase ilustrada	Não consta	4
	Sem título – frase ilustrada para a mãe	Autoria não informada	Frase ilustrada	Não consta	4
	Sem título – frase sobre educação e limpeza	Virgílio Freitas, 3º ciclo de 11 anos	Frase	Não consta	4
EDIÇÃO 32					
O mês de junho	Informa as datas os santos do mês de junho e comenta os motivos religiosos das festas religiosas juninas	Professora Zélia, 5ª série A	Texto informativo/ opinativo	Não consta	1
Quadrilhas juninas	Informa telefone e site para obtenção de informações sobre as quadrilhas juninas	Autoria não informada, 6ª série	Nota	Não consta	1
Não se pode falar em Nordeste	Chamada sobre a letra e convite à leitura da música Asa Branca, de Luiz Gonzaga	Professor Rogério	Chamada/ Letra de música	Não consta	1
Uma festa de arromba	Opinião sobre as festas juninas como oportunidade de integração da comunidade escolar e captação de recursos financeiros para a escola	Professor Rogério	Texto opinativo	Não consta	2
Festa junina	Opinião sobre os perigos de soltar balões e advertência para não fazê-lo	Luziane, 3º ciclo C	Texto opinativo	Não consta	2
O nosso São João	Opinião sobre a festa de São João	Autoria não informada	Texto opinativo	Não consta	2
Musica: cai, cai balão	Letra da música Cai, cai balão	Ana Kely, 3º ciclo A	Letra de música	Não consta	2
Os balões	Conto alertando para não soltar balões	Bryan Gomes, 3º ciclo C	Conto	Não consta	2
Adivinhações	20 adivinhas com e sem respostas	Adriano, André e Rogério/ Raylan e Prof. Rogério/ Fernando de Sousa, sala 7	Adivinhas	Não consta	2
Dia dos namorados	Versos de amor e amizade, de autoria não informada.	Gleiciane, sala 2, turma B/ Aline, 6ª B	Poema	Não consta	3
Sem título	Desenho sobre o tema São João	Willian, 5ª série A	Desenho	Não consta	3
Não suje o seu ambiente	Frase sobre o dia nacional do meio ambiente	Wailton, 5ª série B	Frase	Não consta	3
Arraiá	Desenho sobre o São João	Tiago, 3º ciclo B	Desenho	Não consta	3

Título	Sinopse	Autor(es)	Gênero	Editoria	P.
Sem título	Desenho e texto sobre o tema São João	Autoria ilegível	Mensagem ilustrada	Não consta	3
São João	Desenho sobre o tema São João	Lia, 5ª série B	Desenho	Não consta	3
Barraca do Adélia	Desenho sobre o tema São João	Autoria ilegível	Desenho	Não consta	3
Festas juninas	Desenho e texto descrevendo as festas juninas	Erivaudo, 5ª série B	Texto descritivo ilustrado	Não consta	3
Sem título	Desenho e texto descrevendo a festa de São João	Aveline, 3º ciclo B	Texto descritivo ilustrado	Não consta	3
Viva São	Desenho sobre o tema São João	Ana Carolina, série não informada	Desenho	Não consta	3
Sem título	Desenho sobre o tema São João	Tatiana Martins, 5ª série A	Desenho	Não consta	3
São João	Desenho à sobre o tema São João	Gerlan, 3º ciclo B	Desenho	Não consta	3
Como a família e a comunidade comemoram estas festas	Desenho e texto descrevendo a festa de São João (parte do texto ilegível)	Autoria ilegível	Texto descritivo ilustrado	Não consta	3
Viva São João	Desenho e frases saudando os santos juninos, os alunos, os professores e o colégio	Flávio, 5ª série B	Frase ilustrada	Não consta	3
Dia 24 é o dia de São João	Descrição da festa de São João	Surtam, 5ª série A	Texto descritivo	Não consta	4
As festas juninas	Descrição da festa de São João	Sâmia Deyvila, 5ª série A	Texto descritivo	Não consta	4
As festas juninas	Opinião sobre as festas juninas	Nailson, 5ª série A	Texto opinativo	Não consta	4
Preserve a natureza	Mensagem sobre a preservação da natureza	Maria Adrina, 6ª série B	Mensagem	Não consta	4
No dia de São João	Descrição da festa de São João	Edney, 5ª série	Texto descritivo	Não consta	4
As festas juninas	Descrição das festas juninas	Nacidi, 5ª série A	Texto descritivo	Não consta	4
O meio ambiente	Opinião sobre a importância do meio ambiente	Cleilton, 6ª série A	Texto opinativo	Não consta	4
São João é uma festa	Descrição da festa de São João	Débora Mendes, série não informada	Texto descritivo	Não consta	4
As festas juninas	Descrição das festas juninas	Josiele, 5ª série A	Texto descritivo	Não consta	4
As festas juninas	Descrição das festas juninas	Francisco Aureliano, 5ª série A	Texto descritivo	Não consta	4
Dia de Anchiêta	Nota informativa sobre o padre José de Anchiêta	Yara do Nascimento, 6ª série A	Nota	Não consta	4
EDIÇÃO 33					
Destaques desta edição	Chamada para as principais matérias da edição	Não consta	Chamada	Primeira Página (PP)	1
O desfile do Adélia	Notícia sobre o desfile da escola no dia da Independência	Alunos da 5ª A (texto), William, 5ª A (ilustração)	Notícia	PP	1
Editorial	Esclarecimentos sobre as mudanças introduzidas no jornal com a criação de editorias e a correção e revisão das matérias antes da publicação	Coordenação do jornal	Editorial	PP	
Setembro	Comemorações religiosas do mês de setembro	Profª. Zélia, 5ª série A	Texto opinativo	Religião	2
Eleição do conselho escolar	Esclarecimentos sobre as funções e membros do conselho escolar	Alunos do 3º ciclo (texto) e Natanael Abreu (ilustração), salas 7 e 8	Texto descritivo	Cidadão legal	2
Inauguração da quadra	Entrevista com a diretora da escola sobre o acesso e funcionamento da quadra de esportes da escola	Alunos do 3º ciclo, salas 7 e 8	Entrevista	Nossa escola	3
Dia do folclore	Notícia sobre a comemoração do dia do folclore na escola	Alunos do 3º ciclo, sala 7	Notícia	Aconteceu	3
Dia dos Pais	Informa como foi a comemoração do dia dos pais na escola	Lia Lima, 3º ciclo, sala 8	Notícia	Aconteceu	3
Dia do Estudante	Informa como foi a comemoração do dia do estudante na escola	Deiviane Santos, 3º ciclo, sala 10	Notícia	Aconteceu	3
A charge do mês	Ronaldinho carregando o mundo nas costas (bola em forma de globo).	Satanial Abreu, 3º ciclo, sala 7	Charge	Arte e cultura	3
Escola limpa	Convite a não jogar lixo no chão e	Philipe Sampaio, 3º ciclo, sala	Letra de musica	Minha	3

Título	Sinopse	Autor(es)	Gênero	Editoria	P.
	manter a escola limpa	8, desenho de Atila Pereira, 5ª A	ilustrada	musica	
Meu esporte preferido é... Futebol	Apresenta as razões do autor para gostar de futebol.	Álisson Calado, 3º ciclo, sala 10, desenho de Denys Silva, 3º ciclo, sala 10	Texto opinativo ilustrado	Esporte e diversão	4
	Comenta quem são seu time e ídolo preferidos no futebol e porquê	Robênia Nunes, 3º ciclo, sala 10	Texto opinativo	Esporte e diversão	4
Meu esporte preferido é... Vôlei	A autora comenta sua participação em um time e as reações que provoca por ser baixinha	Débora Mendes, 3º ciclo, sala 10	Texto opinativo	Esporte e diversão	4
Meu esporte preferido é... Natação	Diz porque gosta de natação	Kamila Santos, 3º ciclo, sala 10	Texto opinativo	Esporte e diversão	4
Meu esporte preferido é... Atletismo	Pergunta se leitor gosta de atletismo e apresenta informações sobre alguns tipos de corrida	Anderson Lima, 3º ciclo, sala 10	Texto opinativo	Esporte e diversão	4
Procuo	Emprego para serviços gerais	Sâmela Nogueira, 3º ciclo, sala 8	Anúncio classificado	Classificados De cara com o mundo	4
Vendo	Bicicleta...	Sâmia Deyvila, 5ª A	Anúncio classificado	Classificados De cara com o mundo	4
	Casa...	Darlane Gomes, 3º ciclo, sala 8	Anúncio classificado	Classificados De cara com o mundo	4
	LAKSE'S moda Eminina, masculina e infantil.	Renata, 3º ciclo, sala 8	Anúncio classificado	Classificados De cara com o mundo	4
	Confecções masculino c feminino	Juliana Silva. 3º ciclo, sala 8	Anúncio classificado	Classificados De cara com o mundo	4
	Jóias	Carla Mayara, 3º ciclo, sala 10	Anúncio classificado	Classificados De cara com o mundo	4
	Roupas de tricô, da moda	Railane Sousa, 3º ciclo, sala 10	Anúncio classificado	Classificados De cara com o mundo	4
Alugo	Máquina de costura Juky-Pan que persponta tecido pesado	Joana Darc Gomes, 3º ciclo, sala 8	Anúncio classificado	Classificados De cara com o mundo	4
EDIÇÃO 34					
Destaques desta edição	Chamada para as principais matérias da edição	Não consta	Chamada	PP	1
A festa do dia das crianças	Notícia sobre a comemoração do dia das crianças na escola	Miquéias David (texto) e Karlyne Mendonça (desenho), revisão coletiva do 3º ciclo	Notícia	PP	1
A festa do dia das crianças	Notícia sobre a comemoração do dia das crianças na escola	Anderson Lima (texto) e Renan da Rocha (ilustração), revisão coletiva do 3º ciclo C	Notícia	PP	1
Valeeeu Galera!	Texto em que a Coordenadora Pedagógica comenta a participação dos alunos na produção do jornal e convida a ler os temas em destaque	Maria Helani Arnoud Coordenadora pedagógica	Editorial	PP	1
O ser missionário	Informações sobre datas e comemorações religiosas e opinião sobre como cada cristão deve se converter em missionário	Professora Zélia	Texto informativo/ opinativo	Religião	2
Cidadania Rima com Poesia...	Depois de ler o livro <i>Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha e a Declaração universal dos direitos da criança</i> , os alunos do 3º ciclo de 11 anos (sala 8), escreveram sobre seus direitos e deveres.	Samela Nogueira, sala 8	Frase	Cidadão legal	2
		Stallone M. de Oliveira, sala 8			
		Francisco E. Ferreira, sala 8			
		Cleonice de Lima, sala 8			
		Ladyanne Raquel, sala 8			
		Francisco Igor Ferreira, sala 8			
Sabrina Sousa, sala 8					

Título	Sinopse	Autor(es)	Gênero	Editoria	P.
		Gabriela Rodrigues, sala 8			
		Carlos Vasconcelos, sala 8			
		Katiane Silva, sala 8			
		Josafá de Souza, sala 8			
		Lia Lima, sala 8			
		Nara Lopes, sala 8			
		Delano Gomes, sala 8			
		Dayane Nogueira, sala 8			
		Midiã Nascimento,			
		Maria Deiviane, sala 8			
		Francisca Juliana, sala 8			
		Samela Nogueira, sala 8			
		Joana Darc Ramos, sala 8			
		Phylipe Sampaio, sala 8			
		André Castro, sala 8			
		Teomara Moura, sala 8			
Conferência do Meio Ambiente	Notícia sobre as atividades e sugestões da escola para a <i>I conferência sobre o meio ambiente.</i>	Alunos da 5ª série C	Notícia	Nossa escola	3
Solidariedade não tem idade	Notícia sobre a comemoração do dia do ancião na escola	Márcio da Silva e Tiago Vieira, 5ª série A	Notícia	Nossa escola	3
Mensagens	Mensagens dos alunos parabenizando os professores por seu dia	Ana Claudia, 5ª série A, sala 4	Mensagem	Nossa escola	3
		Thaliston, 5ª série B.	Mensagem	Nossa escola	3
Quadrinhos	História em quadrinhos em que o personagem diz não querer crescer para não ter que parar de brincar	Roseane, 5ª série B, manhã.	História em quadrinhos	Nossa arte	3
Esqueceram de mim no meu dia	Charque sobre o dia do professor	Desenho de Dalvan, 4º ciclo B.	Charge	Nossa arte	3
Aumenta a exploração sexual de menores	Comenta o aumento da exploração sexual de menores e indica as formas mais comuns	Matéria coletiva dos alunos do 3º ciclo de 11 anos (sala 7).	Texto informativo	Em foco	4
Relato	Relato de um caso de abuso sexual praticado por um pai e providências tomadas	Mariele Moura e Keyle Dayane Bié, sala 7	Relato	Em foco	4
Dificuldades/ Para saber mais	Denúncia sobre dificuldade de obter informação sobre <i>exploração sexual</i> por meio de telefone destinado a prestar esse serviço e sugestão de leitura de matéria jornalística sobre o assunto	Mileide, Julianny e Mariele, sala sete	Serviço	Em foco	4
Atenção!	Aviso informando que matérias não publicadas, por falta de espaço, na edição 34 do jornal impresso seriam publicadas no jornal mural da escola.	Não consta	Aviso	Não consta	4

**ANEXO I - EXEMPLARES DO JORNAL DE CARA COM O MUNDO
PRODUZIDO ANTES DA INTERVENÇÃO**



DE CARA COM O MUNDO

Jornal dos Alunos do ciclo III, salas de aceleração e de 5ª a 8ª série da Escola de Ensino Fundamental e Médio Prof.ª Adélia Brasil Feijó - Conjunto Esperança Maio - 2003 N.º 31

DIA DAS MÃES MAIO COM A MÃE DE DEUS E NOSSA QUERIDA MÃE



É grande a alegria, celebrarmos o mês das mães.

É preciso recobrir Nossa Senhora, uma pessoa cheia de luz divina sem deixar de ser humana, tão perto de Deus e tão perto da gente.

Temos uma mãe presente na vida

de toda humanidade.

Ela acolhe a cada uma de nós com carinho e amor.

Maria foi privilegiada, mas tornou-se servidora de Deus. Com o seu sim, Deus se fez homem como nós.

Entre todas as denominações que podemos dar a Maria, uma diz tudo, Maria, Mãe de Jesus.

Ela foi livre de todo o pecado e Deus vos fez digna de ser a mãe de seu único filho, Jesus Cristo. E como mãe é amada de uma pessoa, então quem nasceu de Maria foi Jesus.

Maria, a esposa de José, apesar da sua pobreza, soube educar tão bem o seu filho Jesus.

Então Nossa Senhora está sempre presente na vida dos cristãos. Ela é quem nos leva ao pai.

Deus reuniu todas as águas e deu o nome de mar, reuniu todas as graças e deu o nome de Maria.

Prof.ª Zélia

O CIGARRO NA ESCOLA

DIGA NÃO A ESSA IDÉIA!

Olá galera do Adélia, gostaríamos de dizer que fica difícil para os alunos que não fumam conviver com os colegas e os pais que fumam, além do mal cheiro que é causado a toda escola, a sujeira que fica por todos os lados, sem falar no mal hálito dessas pessoas, por que fumar é prejudicial a saúde.

Nosso jornal é democrático, já que eles querem fumar, pois nós sugerimos que eles juntos com a Direção da escola vissem a possibilidade deles se conscientizarem que é proibido fumar nas dependências da escola.

DIGA NÃO PARA O CIGARRO!

Esta matéria será para os alunos que estudam a tarde e a noite, só para aqueles que fumam.

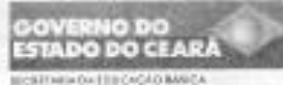
Um beijo e um fortíssimo abraço para todos que estudam na Escola Adélia Brasil Feijó, "A Escola do Futuro".

Ananda Barbosa Brito - 3º Ciclo "C"
Professoras: Sônia, Eduardo e Terese

Parabéns Mazé Mouta
pelo seu aniversário. 09/05

Este jornal publica textos de alunos em fase de alfabetização. Seja tolerante com eventuais erros.

Apoio:



MÊS DE MAIO

O mês de maio é um mês festivo, neste mês comemoramos o dia das mães, mês de Maria e o mês das noivas é tempo de presentear as mulheres que tanto nos quer bem.

VIVA Maria!!!

*Ana Carolina - 3º Ciclo "A",
Prof's: Ritaíba, Doninha e Rozana*

DIA DAS MÃES

Mãe, eu quero dizer para todas as mães que é para amar seus filhos porque tem muitos filhos que não escutam as mães e foram por mal caminho.

PARABÊNS MÃE.

*Nere Raquel - Sala 08
Prof's: Ritaíba, Doninha e Rozana*

MÃE É MUITO IMPORTANTE

Mãe é muito importante porque é um dia importante, dia das mães. Eu quero parabenizar o dia das mães.

Parabéns, muitos parabéns,
FELIZ DIA DAS MÃES!!!

*Elisiane Lucinda
Prof's: Ritaíba, Doninha e Rozana*

O MÊS DAS NOIVAS

Maio é o mês dedicado ao amor. É um mês que tem alegria.

É um mês que a vovó fica muito orgulhosa e feliz.

Karina - 5º "A", Prof's: Zélia

MÃE É TUDO

Mamãe, você é o sol da minha vida.

Com A escrevo Amor

Com P escrevo paixão com M escrevo Mamãe do fundo meu coração.

*Ravena Alton dos Santos - Ciclo(11)
Prof's: Ritaíba, Doninha e Rozana*

MÃE É UMA PESSOA MUITO IMPORTANTE

Mãe é uma pessoa muito importante pois foi ela que sofreu para nós ter devemos ama-la e respeita-la com muito carinho.

Mamãe, você é o meu que adoça minha vida.

Mamãe, você é o meu anjo protetor.

Mamãe, você alegra o nosso lar com a sua presença.

Mamãe, você é uma pessoa muito especial para mim.

*João Davê - 5º B
Prof's: Ritaíba, Doninha e Rozana*

A MÃE

Mãe, ela é uma pessoa importante para nós, porque ela é a nossa mãe, todo mundo tem uma mãe querida as mães são diferentes mais todas são boas.

FELIZ DIA DAS MÃES!!!

*Nelmael Santana Lima - 3ºCiclo(11)
Prof's: Ritaíba, Doninha e Rozana*

O DIA DAS MÃES COMEMORA-SE

O Dia Das Mães comemora-se no 2º Domingo de maio. Mais só que não é só no 2º Domingo de maio que a gente deve gostar, amar, respeitar a nossa mãe, Por que todo dia é dia das mães.

Todas as mães gostam de seus filhos e é por isso que eu gosto muito da minha mãe por que ela é minha amiga uma pessoa especial na minha vida.

Lia - Prof's: Ritaíba, Doninha e Rozana

ALAÍDE

Alaide, você é a diretora mais atenciosa e responsável por todos nós.

Parabéns e muitos anos de vida.

Jenaina - 5º "A", Prof's: Zélia

POESIA ALAÍDE

Alaide, amou daquela vez
como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse
o único
Construiu como se fosse uma
máquina
Beija seu homem como se
fosse o único
E atravessou a rua com o seu
passo tímido.
É meus parabéns e muitas
felicidades.
Obrigada, que Deus ande
sempre com você e muitos
beijos.

Valquíria - 5º "A", Prof's: Zélia

“A leitura é a arte do saber”.

Apoio:

LOJAS AMERICANAS



DESCOBRINDO NOVOS TALENTOS

Colégio Adela Brand - São Paulo
Rua: ...
Prof. ...

FELIZ DIA



TRABALHADOR

Dia dos Pais



Prof. ...

PAZ!



Prof. ...



Prof. ...



Prof. ...



Prof. ...

Prof. ...

Feliz dia dos Pais

O conceito de uma mãe e Deus de amor e dedicação aos seus filhos. Damos respeito e admiração - la.



Prof. ...

Prof. ...

Prof. ...

Prof. ...

O DIA DAS MÃES

O Dia Das Mães começou nos Estados Unidos, em maio de 1905, numa cidade no Estado da Virginia Ocidental. Anna Jarvis e algumas amigas começaram um movimento para que as crianças homenageassem suas mães.

A idéia era fortalecer os laços familiares. A data tinha o significado de homenagear a própria mãe.

Keyle Dayane - 7ª "A"
Prof's: Ritaíba, Doninha e Rozana

Eu desejo para todas as mães do mundo inteiro um Feliz Dia Das Mães e que Deus ilumine seus caminhos.

Freda Henrique - 3ª Cíelo "A"
Prof's: Ritaíba, Doninha e Rozana

O dia das mães é a verdadeira imagem de mãe deve ser objeto de constante veneração, pois surpreendente capacidade de sofrer pelo bem dos filhos, não tendo outro objeto tão importante se não a felicidade deles.

Mamãe você é muito bonita eu gosto muito de você. OK!

Devriane - 5ª "B"
Prof's: Ritaíba, Doninha e Rozana

O Dia Das Mães é uma data muito importante, porque nossa mãe é uma rosa muito preciosa. Devemos cuidar muito bem dela, porque ela deu a vida por nós.

Não devemos nunca desobedecer a nossa mãe.

Mamãe você é uma coisa muito importante. Eu Te Amo Muito. PARABÉNS A TODAS AS MÃES

Tere Eúcia - 5ª "A", Prof: Zélia

O Dia Das Mães é muito feliz para todas as mães. Desejo muitas felicidades para as mães.

É um dia bonito.
FELIZ DIA DAS MÃES!
Mãe Eu Te Amo!

Justimar - 5ª "A", Prof: Zélia

O Dia Das Mães é muito legal

porque elas ganham presentes. Nós devemos presentear nossas mães. Elas são muito boas. Minha Mamãe Eu Te Amo

Aurélia - 5ª "A", Prof: Zélia

Mamãe, este é o mês das mães. Devemos respeitar e amar porque é dela que nascemos e a ela devemos a vida.

Dayane - 5ª "A", Prof: Zélia

Mamãe você é uma grande amiga. EU TE AMO MAMÃE!!!

Andreza Marília - 5ª "A", Prof: Zélia

Mamãe parabéns pelo seu dia. É uma data muito bonita para todas as mães.

Nelson - 5ª "A", Prof: Zélia

Mamãe Eu Amor Você. Te desejo muitas felicidades, paz e tudo o que você precisar. FELICIDADE, CARINHO, PAZ e AMOR.

Carven - 5ª "A", Prof: Zélia



Aluno educado
escola limpa!
O guri ajuda a
limpar a escola!

VIRGÍLIO LEANDRO FREITAS
Nº 29 3ª cido (11)
Prof: Ritaíba, Doninha e Rozana.

EXPEDIENTE
E.E.F.M. Adélla
Brasil Feijó
Coordenadora: Mª José Mouta
Colaboração:
Antonio Cândido de M. Filho
Tiragem: 400 Exemplares
Editoração e Impressão:
Comunicação e Cultura
Código do Jornal: 00/26

ANNEKEL
CONFECÇÕES
Tudo em fardamento escolar e moda
juvenil com qualidade, preço e prazo
Fone: 296-2392
Tratar com Assunção
Rua Francisco Batista da Silva, 806
Bairro Presidente Vargas - Fortaleza-Ce

Prestação de Contas

ANNEKEL	R\$ 14,00
TIRAGEM	R\$ 14,00
SALDO	R\$ 00,00



DE GARA COM O MUNDO

Jornal dos Alunos do ciclo III, salas de aceleração, 5ª e 6ª série da Escola de Ensino Fundamental e Médio
Prof.ª Adélia Brasil Feijó - Conjunto Esperança Junho - 2003 N.º 32

O MÊS DE JUNHO

Oba!!! Já estamos no 6º mês do ano!

O mês de junho é um dos meses privilegiados por ser dedicado ao Sagrado Coração de Jesus e também aos três grandes santos: Antônio, João e Pedro.

O Coração de Jesus é o único capaz de amar todas as pessoas e todas as nações. Por todo esse amor devemos ser gratos e sempre que possível retribuir o amor de Jesus com boas atitudes, evitando brigas, falta de amor e procurando rezar ou orar todos os dias.

Também comemoramos no dia 13 é Santo Antônio. Ele tinha um grande amor aos pobres, à eucaristia, e a Nossa Senhora.

24 de junho é Dia de São João.

Este foi o maior dos profetas e teve o privilégio de batizar o próprio Jesus e anunciá-lo como "O Cordeiro de Deus".

A Festa de São João é a mais popular das festas juninas.

No dia 29 de junho é comemoramos o dia de São Pedro. Ele foi um homem simples, pescador, profissional, humilde. Neste dia festejamos com novenas, ritos populares semelhantes às festas de São João.

São Pedro é considerado patrono dos viúvos.

Prof.ª Elia

QUADRILHAS JUNINAS

Se você quer saber alguma coisa sobre as Quadrilhas Juninas de Fortaleza, é só ligar para União Junina ou acessar o nosso Site.

Fone: (085)253-0374 Site: www.uniaojunina.hpg.com.br

Conheça mais sobre as quadrilhas Arraiá do Babaçu, Beija Flor do Sertão, terra da Luz, Luar do Sertão, Paixão Nordestina e muito mais. Consulte a agenda dos festivais no seu bairro! CRAA



8ª Série

67 5222
A.A. 15.
Foto: Mônica Torres (1997-1999)

NÃO SE PODE FALAR EM NORDESTE

Não se pode falar em Nordeste sem lembrar algumas coisas das muitas que Luiz Gonzaga e outros companheiros escreveram e cantaram, ensinando o Nordeste ao Brasil. Você vai ler uma das famosas e belas canções populares da dupla Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Preste atenção na beleza das idéias e no contraste: Asa Branca, o hino à tristeza da seca.

ASA BRANCA

Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu
Por que tamanha judiação?

Que braseiro, que fornalha
Nem um pé de plantaço!
Por falta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão...

Até mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Então eu disse: adeus, Rosinha
Guarda contigo meu coração...

Hoje longe muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra eu voltar pro meu sertão.

Prof.ª Rogério



Apoio:



UMA FESTA DE ARROMBA

As festas juninas devem figurar no calendário escolar como um dos melhores estímulos para a integração da comunidade escolar. Além dos valores educativos, estas festas favorecem, com bons resultados, captação de recursos financeiros para a escola.

O centro das atenções, porém, deve ser o aluno. O ponto de partida é a integração do conteúdo ao currículo escolar, além da participação de todos na execução e avaliação da festa.

Resgate essa cultura em sua sala.

Profª Rogéria

FESTA JUNINAS

Estas festas são muito alegres, todos gostam, mas vamos ter cuidado nos divertir, e sem soltar balões, pois eles são um grande risco, vamos evitá-los, para que possamos ter umas festas bem alegres e sem tristezas. Se soltar, a vítima pode ser um de nós.

VAMOS EVITÁ-LOS!

*Lucilene - 3º Ciclo(12) "C"
Profª Tereza, Nínia e Eduardo.*

O NOSSO SÃO JOÃO

O nosso São João é uma festa popular brasileira do Nordeste que tem muitas comidas típicas do Ceará que pessoas dançam quadrilhas e é legal.

MÚSICA: CAI, CAI BALÃO

Cai, cai balão, cai, cai blão
Cai na minha mão;
Cai, balão cai na noite de São João.

*Ana Kely - 3º Ciclo(11) "A"
Profª: Rítilha, Rosana, Doninha*

OS BALÕES

Olá galera! Estou alertando que não soltem balões. Vou contar uma história para vocês.

Um belo dia uma criança chamado Pedro, inventou uma idéia...

Vou fazer uns balões, vou competir com meus amigos, quem soltar mais auto vai ganhar um prêmio...

Bem, ele fez o seu prometido, e foi feito. Fez o seu balão mais bonito de que todos! (...) chegou a hora...

Soltaram os balões... que pena, o dele caiu... bem na mata está tão triste e começou a fumar e o fogo foi se alastrando e ninguém pode apagar. Hoje a mata está tão triste, doi, até o coração no lugar de folhas verdes só tem pelo chão.

E no final ainda avisei o menino Brasileiro se você tem coração, solte fogos e foguetes mais não soltem mais balões.

Galera. Por favor espero sua compreensão.

*Bryan Gomes - 3º Ciclo "C"
Profª: Tereza, Eduardo e Sônia*

ADIVINHAÇÕES

1. O que é que Deus nunca viu e o rei viu um vez e outra e o homem ver todos os dias?
2. O que é, o que é? São sete irmãos, cinco tem sobrinhos e dois não?
3. Adivinha o que é: estando sempre quitas, estando dormem de dia e de noite e estão sempre acordados.
4. O que é, o que é: Quanto mais cresce, mas baixa fica.
5. O que é? Uma caixinha de bom parecer não há carpinteiro que possa fazer.
6. O que é, o que é? Cai em pé e corre deitado?
7. O que é que quanto maior é menos se vê?
8. O que é, o que é: Tem pernas, mas não caminha. Tem braços, mas não abraça?
9. O que é, que: Corre a casa toda e depois vai dormir no canto?
10. O que é? Negra, pinta de formosura, barriga cheia de gostosura?
11. Qual é o céu que não tem estrelas?

Adriana, André e Rogéria

- 1- Por que é que o cachorro entra na Igreja?
- 2- Em que mês a mulher fala menos?
- 3- O que é que, esta na ponta do fim, no começo do meio, e no meio do começo?
- 4- O que é, o que é? Cintura fina, perna alargada, toca cometa e leva bofetada?
- 5- O que é? Passa pela água e não se molha, anda pelo sol e não se queima?

Raylan, Profª Rogéria

1. O que é, o que é? Entra na água mas não se molha?
R: Sombra
2. O que é, o que é? Corre em pé e cai deitado?
R: Chuva
3. O que é, o que é? Dá água na boca, mas não se comi?
R: Copo
4. O que é, o que é? É redondo e fundo?
R: Balde

*Fernando de Sousa - Sala 07
Profª: Rítilha, Rosana, Doninha*

Apoio:

LOJAS AMERICANAS



SINTER
UNIBUS



DIA DOS NAMORADOS

De: Elvis Sala 14

Para: Jamille e Ana

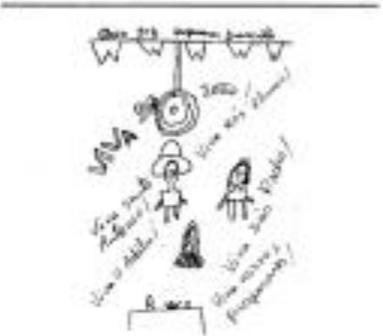
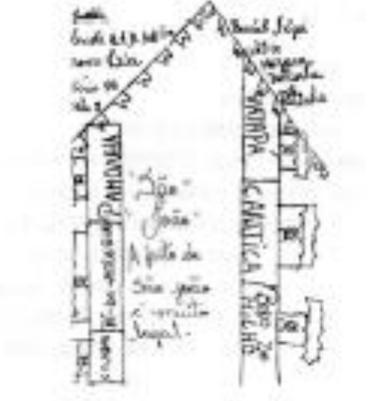
"Pra gente aqui ser poeta é preciso fazer rima completa, não precisa de professor basta ver o mês de junho que é um poema em cada gaio e um verso em cada flor".

"Eu sou o amor porque sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura".

Cleciene - Sala 03 - turma "B"
Profª Rogéria

"Não quero que sofra nem me faça sofrer, mas quero que me ame do jeito que amo você". São coisas que somente o tempo irá mudar.

Alina - 6ª "B" Profª André



4

De Cara Com o Mundo

DIA 24 É O DIA DE SÃO JOÃO

O São João é muito bom porque tem festas para a gente comemorar se divertir o São João também é engraçado porque é muito feliz para nós, tem vez que a gente vai pulando ai e fica se divertindo pra valer professor o São João é bom e engraçado para nós todos. Feliz São João!!!

Nartam, 5ª série

AS FESTAS JUNINAS

As festas juninas são comemoradas nos dias: 13, 24 e 29. São os dias do Snto Antônio, São João e São Pedro.

É o dia que as moças vestem aqueles vestidos cheios de bordados e rendas para dançar com o seu par.

Ednaite Bezerra, Profª Zélia

AS FESTAS JUNINAS

As festas juninas são as melhores festas do ano. Por isso é muito legal. Tem comidas de todos os tipos e quadrilhas animadas.

Sallson, 5ª A, Profª Zélia

PRESERVE A NATUREZA

Não destrua a natureza pois os pássaros ficarão sem lugar para morar então eles morrerão. Por isso te peça, preserve a natureza.

*Maria Adriana - 6ª "B"
Profª André e Rogério*

EXPEDIENTE

E.E.F.M. Adélia Brasil Feijó

Coordenadora: Mª José Mouta

Colaboração: Antonio Cândido de M. Filho

Tiragem: 500 Exemplares

Editoração e Impressão:
Comunicação e Cultura

Código do Jornal: 00/26

NO DIA DE SÃO JOÃO

No dia de São João existe muitas comidas típicas como canjica, pamonha e etc. o São João acontece as fogueiras tem os foguetes e os balões e tiro do cangaceiro e outras comemorações.

*Edney, 5ª série,
Profª Francineide*

AS FESTAS JUNINAS

As festas juninas são alegres para todos nós.

Nós dançamos e brincamos bastante, nas festas juninas comemos bolo, canjica, carne de sol e paçoca.

No mês de junho tem festas animadas. Dançamos quadrilha e comemoramos os dia dos santos. Tem comidas típicas como: pé de moleque, bolo de milho, gosto muito deste mês, porque ele é alegre.

Sacião, 5ª A, Profª Zélia

AS FESTAS JUNINAS

As festas juninas são alegres para todos nós.

A gente dança e brinca bastante. Nas festas juninas comemos bolo, canjica, carne, e paçoca.

Josimar, 5ª A

O MEIO AMBIENTE

O meio ambiente é muito importante para nós, por que sem ele a gente não existiremos mais.

As águas são muito importantes para a gente viver.

As árvores são muito mais importantes, por que as árvores nós dá oxigênio para nós vivermos. As árvores transformam o gás carbônico em oxigênio.

Cleiton - 6ª "A" Profª: Rogério Aguiar

PRETAÇÃO DE CONTAS

ANNEKEL	R\$ 14,00
TIRAGEM	R\$ 14,00
SALDO	R\$ 00,00

SÃO JOÃO É UMA FESTA

São João é uma festa que nós fazemos no dia 24 de junho e nessa festa tem brincadeiras, danças, comidas típicas como: milho, canjica, tapioca, bolo de milho e outras coisas.

*Débora Mendes, Profª Boninha,
Ritânia e Rozana*

AS FESTAS JUNINAS

As festas juninas são animadas tem brincadeiras, danças como a quadrilha.

Tem comidas típicas como: vatapá, paçoca e refrigerantes.

Mamãe prepara, com muito gosto a paçoca e o aluar.

Josiele, 5ª A, Profª Zélia

AS FESTAS JUNINAS

As festas juninas são boas, tem muita comida e muita alegria muitas pessoas dançando, tem muitas coisas como por exemplo: canjica, bolo de milho, assado, baião de dois e bebidas típicas também nesta festa muita gente dança o forró pé de serra.

Francisco Aurélio, 5ª A

DIA DE ANCHIÊTA

9 DE JUNHO

o Pe. José de Anchiêta veio com os Portugueses para cá e foi o primeiro professor do Brasil. Ele ensinou os índios a ler, a escrever e a rezar.

*Vera do Nascimento - 8ª "A"
Profª: André e Rogério*

ANNEKEL CONFECÇÕES

Todo em fardamento escolar e moda juvenil com qualidade, preço e prazo

Fone: 296-2392

Tratar com Assunção

Rua Francisco Batista da Silva, 806
Bairro Presidente Vargas - Fortaleza-Ce

**ANEXO II - EXEMPLARES DO JORNAL DE CARA COM O MUNDO
PRODUZIDOS DURANTE A INTERVENÇÃO**



DE CARA COM O MUNDO

Jornal dos alunos do ciclo III, aceleração, 5ª e 6ª séries da EEFM Profª Adélia Brasil Feijó - Conj. Esperança

Setembro - 2003 Nº33

DESTAQUES DESTA EDIÇÃO

Conselho escolar

Descubra o que é e como participar do Conselho de sua escola - p. 2

Inauguração da quadra

Leia a entrevista da diretora e saiba como vai ser - p. 3

Arte e cultura

Admire o talento dos alunos do Adélia - p. 3

Aconteceu

Confira o que aconteceu na escola nas datas especiais - p. 3

Meu esporte preferido

A opinião dos alunos sobre o esporte predileto - p. 4

O DESFILE DO ADÉLIA

Desenho de William, 5ª A
professora Zélia

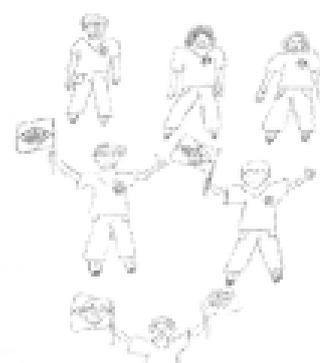
Nos dias seis e sete de setembro, no Conjunto Esperança e na beira-mar, aconteceu o desfile do colégio Adélia Brasil Feijó, comemorando a Independência do Brasil.

Os alunos desfilaram em 20 pelotões representando o Brasil Real e o Brasil Ideal. No Brasil Real havia pelotões de autoridades como: D. Pedro I, Princesa Isabel, Tiradentes e o atual presidente, Lula.

O Brasil Ideal foi representado pelos pelotões do folclore e das diversas raças e uma só igualdade.

Houve também uma homenagem aos 400 anos do Ceará.

Matéria coletiva dos alunos de 5ª A, professora Zélia



Editorial

O jornal *De Cara com o Mundo* está também com uma cara nova. As principais novidades são a criação de editorias e a correção e revisão das matérias antes da publicação.

Você deve estar se perguntando: *"Mas no que isto vai me ajudar na hora de escrever uma matéria para o jornal? Será que estas mudanças vão fazer com que o nosso jornal fique mais interessante, mais gostoso de ler?"*

Nós acreditamos que sim.

As editorias devem ser compreendidas não só como um espaço onde

são reunidas as matérias que tratam do mesmo assunto, mas também como uma ideia que pode orientar os alunos e professores na hora de escolher o que e como publicar no jornal.

Tome como exemplo esta edição do *De Cara com o Mundo*. Observe quais editorias foram criadas e imagine quais assuntos poderão ser publicados em cada uma delas nas próximas edições. Você também pode sugerir a criação de outras editorias que tratem de temas de seu interesse.

Veja alguns exemplos de editorias e dos temas que elas podem publicar.

Nossa escola - divulgação de eventos promovidos pela escola, apresentação de projetos pedagógicos em destaque;

Arte e cultura - publicação de histórias, quadrinhos, charges e poemas de autoria dos alunos; comentários de livros, músicas e filmes preferidos.

Esporte e diversão - divulgação dos eventos esportivos realizados pela escola, resultado de competições esportivas, agenda de eventos esportivos pro-gramados, comentários dos alunos so-bre esportes em geral.

Gostou? Então fique ligado nas próximas edições.

Apoio:

REDE JORNAL ESCOLA



COMUNICAÇÃO E CULTURA
(85) 2316092
primelc@redjornal.org.br



Instituto CAP



Unicef

RELIGIÃO

Setembro

Já estamos no 9º mês do ano.

Mês que comemoramos a Independência do Brasil. Mas a verdadeira independência que devemos comemorar é a de dentro de nós, dos nossos pecados.

Também o novo calendário litúrgico reuniu em uma só celebração as festividades dos arcanjos Rafael, Miguel e Gabriel.

Eles têm grande importância para a Igreja Católica, pois lhes foram dados nomes e funções.

São Rafael, que significa "medicina de Deus", é o guia dos viajantes.

São Miguel, que significa "quem como Deus"? é o padroeiro da Igreja Católica.

São Gabriel, que significa "Deus é forte", é o anjo da encarnação. Ele que anunciou à Maria a chegada de Jesus e à Isabel a chegada de São João Batista.

Ainda neste mês vamos comemorar o dia da Bíblia. Ela é a palavra de Deus que nos revela a verdade.

*"Toda Bíblia é
Comunicação
De um Deus amor
De um Deus irmão
É feliz quem crê
Na revelação
Quem tem Deus
No coração
Jesus Cristo é a Palavra.
Para imagem de Deus Pai.
Ele é vida e verdade
a suprema Caridade"*

Professora Zélia, 5ª A

CIDADÃO LEGAL

Eleição do Conselho Escolar

No período de 10 a 13 de setembro houve eleição para o Conselho Escolar da escola Adélia Brasil Feijó. Leia a reportagem abaixo para saber o que é este Conselho e como ele funciona.

Você sabia que a escola Adélia Brasil Feijó tem um Conselho Escolar? Você sabe para que ele serve?

O Conselho é um grupo de pessoas que se juntam para resolver os problemas da escola. É formado por representantes dos professores, pais, alunos, funcionários e comunidade. O Conselho tem um presidente, um vice-presidente, um secretário e um segundo-secretário, que são eleitos para um mandato de dois anos.

Estes representantes se reúnem na sala de informática, toda primeira quarta-feira do mês.

Os alunos, assim como os pais, também podem participar e têm os mesmos direitos e deveres: coordenar, divulgar e fiscalizar a utilização dos recursos que a escola recebe.



Ilustração de Nataniel Abreu, 3º ano, sala sete - coletivo das professoras Rita, Doninha e Rosana

Conheça seus representantes no Conselho

Atualmente, o Conselho é formado pelos seguintes representantes:

- Presidente – Iráides Prudêncio;
- Vice-presidente – Neide Abreu;
- Secretária – Graça Almeida;
- Segunda-secretária – Filomena Prado;
- Representante dos alunos – Fagner Martins (1º ano, Ensino Médio) e Jardel Cruz (TAM);
- Representante dos funcionários – Marclano dos Santos e Neide Abreu;
- Representante dos pais – Mazé Vieira e Filomena Prado;
- Representante da comunidade – não há representante da comunidade, no momento.

Como pode ver, participar do Conselho é muito importante!

Materia produzida pelos alunos do 3º ano, salas 7 e 8 (coletivo de Rita, Rosana e Doninha).

Apoio:



NOSSA ESCOLA

Inauguração da Quadra

Descubra quais atividades serão desenvolvidas na quadra e como vai ser a festa de inauguração lendo a entrevista que o jornal *De Cara com o Mundo* fez com a senhora Alaíde Sato, diretora da escola.

De Cara com o Mundo (DCM) – Como vai ser a inauguração da quadra?

Alaíde – Não pretendemos que seja uma festa, porque foi muito caro para construir a quadra da escola. Vamos fazer um torneio esportivo, apresentações artísticas, com os alunos se apresentando. A nossa intenção é que seja uma festa, com a participação de todos os professores, de todos os alunos e a comunidade.

DCM – Como vai ser a organização da utilização da quadra? Podemos praticar esportes todos os dias?

Alaíde – A utilização da quadra é uma coisa que a gente tem que discutir com todos os professores e principalmente com os professores de educação física. Eu acho que todo dia não vai ser possível que todos os alunos utilizem a quadra. Vai ter que ser feito um cronograma de atendimento, porque além dos alunos a comunidade também tem direito de usar a quadra.

DCM – Que tipos de esportes e eventos poderão ser praticados na quadra?

Alaíde – Futsal, vôlei, basquete, caratê, badminton. Todo tipo de esporte dá para fazer lá. Todas as festas da escola, como quadrilha, festa das mães, das crianças, dos professores, torneios de cartas, tudo isso pode ser feito na quadra. E também as necessidades da comunidade, que às

vezes a comunidade pede para fazer eventos das igrejas, tanto Católica como Evangélica. É aberto também para a comunidade.

DCM – A quadra vai ser usada só para comemorações ou no intervalo também?

Alaíde – Vai ser usada nas comemorações e nas atividades, todas as que a escola desenvolver educação física e atividades artísticas-culturais. No intervalo a gente não sabe se vai ter alguma coisa, não posso te responder agora. A gente só pode ter essa certeza quando a gente sentar com os professores e definir isso.

DCM – As aulas de capoeira vão ser dadas na quadra?

Alaíde – Quando nós formos fazer o cronograma de utilização da quadra, a gente também vai incluir a capoeira, para que ela seja dada na quadra. Se não for possível dar todos os dias, a gente vai atender alguns dias na quadra e outros no pátio. Vamos fazer o possível para que todas as atividades sejam feitas na quadra.

DCM – O que a senhora deseja aos homens que estão trabalhando na construção da quadra?

Alaíde – Ah, eu desejo tudo de bom para eles, que eles sejam muito felizes, que eles nunca fiquem desempregados. Porque eles estão construindo uma coisa valiosíssima para a escola, para todos nós da escola. Então para esses homens, que eles sejam felizes, saírem, e que Deus os abençoe...

Entrevista realizada pelas alunas do 3º ciclo, salas 7 e 8 – coletivo das professoras Daniela, Rita e Rozana

Aconteceu

Dia do Folclore

No dia 22 de agosto cada sala de aula da escola Adélia Brasil Feijó fez uma atividade diferente para comemorar o dia do folclore. Em nossa classe, a professora dividiu os alunos em grupo e cada um fez um cartaz com desenho e texto falando sobre a serela, o saci, o curupira, a mula-sem-cabeça e o bumba-meu-boi.

Texto coletivo das alunas do 3º ciclo, sala 7 – coletivo das professoras Rita, Daniela e Rozana

Dia dos Pais

O dia dos pais é comemorado no segundo domingo de agosto. Na escola Adélia teve festa dos pais. Eles brincaram muito de várias maneiras e uma dessas era de futebol.

Da lição, 3º ciclo, sala 8 – coletivo das professoras Rita, Daniela e Rozana

Dia do Estudante

No dia do estudante foi muito bom. Eu gostei muito porque eu vim para a escola e fiquei na sala da tia Ritinha. Lá tinha muitas brincadeiras.

Deiriane Santos, 3º ciclo, sala 10 – coletivo das professoras Rita, Daniela e Rozana

ARTE E CULTURA

A Charge do Mês



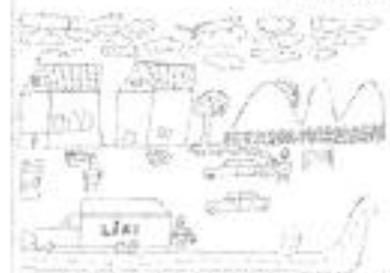
Nataniel Abreu, 3º ciclo, sala 7 – coletivo das professoras Rita, Rozana e Daniela

Minha Música

Escola Limpa

Jogue lixo no lixo
Não deixe nada no chão
Vamos deixar essa escola
Com o brilho dessa canção

Composição de Philippe Sampaio, 3º ciclo, sala 8 – coletivo das professoras Daniela, Rita e Rozana



Desenho de Alina Pereira, 5ª A – profª Zélie

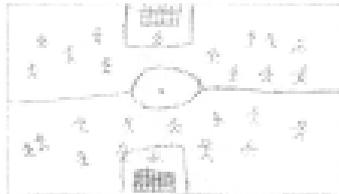
ESPORTES E DIVERSÃO

Meu Esporte Preferido é...

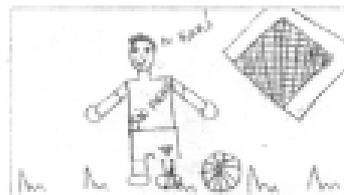
Futebol

Meu esporte preferido é futebol. Eu gosto de futebol porque eu faço gol, viro o artilheiro, brinco, me divirto. Futebol não é só de fazer gol mas também de brincar, sair, ajudar os meus amigos a vencer o jogo.

Altivan Caetano, 3º ciclo, sala 10 - coletivo de Itana, Donatão e Itana



Desenho de Diego Silva, 3º ciclo, sala 10 - coletivo de Itna, Donatão e Itana



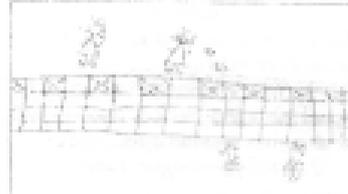
De que time você gosta? O meu time preferido é o São Paulo. O melhor jogador do São Paulo é o Kaká. Eu gosto de futebol só por causa do meu klola, o Kaká. Eu amo os jogadores do São Paulo; não só os jogadores mas também o time.

Rafaelia Nunes, 3º ciclo, sala 10 - coletivo de Itna, Itana e Donatão

Vôlei

Você gosta de vôlei? Pois eu gosto muito. O jogo só fica legal se os times forem número par. Eu jogo vôlei mas tem gente que não gosta quando eu jo-

go porque eu sou baixinha. Como você vê, todos os jogadores são altos. Isso é ruim.



Deborah Almeida, 3º ciclo, sala 10 - coletivo de Itana, Itna e Donatão

Natação

Eu gosto de natação porque é um esporte que pode ajudar muito eu e outras pessoas. É também o meu esporte preferido.



Kenya Santos, 3º ciclo, sala 10 - coletivo de Donatão, Itna e Itana

Atletismo

Você gosta de corrida? Eu gosto de correr. Tem vários tipos: com obstáculo com 100 metros, 200 metros, como você quiser. Na maratona, correndo em alta velocidade, você alcança até os 20 quilômetros por hora.



Anderson Lima, 3º ciclo, sala 10 - coletivo de Donatão, Itna e Itana

CLASSIFICADOS De cara com o mundo

PROCURO

Emprego de serviços gerais. Luiz Carlos Nogueira. Fone 296 02 01.

Simela Nogueira, 3º ciclo, sala 8 - coletivo de Itna, Itana e Donatão

VENDO

Bicicleta vermelha em bom estado de conservação. Preço a combinar. Ligar para Sônia pelo telefone 296 04 38.

Sônia Deyvila, 5ª A - professora Zélia

Casa com 8 cômodos, sendo 3 quartos e 1 suite. Rua Setembrina, 271, Parque Santa Rosa. Telefone para contato: 298 71 77. Falar com Messias.

Darlene Gomes, 3º ciclo, sala 8 - coletivo de Itna, Itana e Donatão

LAKSUS moda feminina, masculina e infantil. Vendemos roupas e calçados. Rua Jardim Fluminense, 1053. Fone 467 43 37.

Renata, 3º ciclo, sala 8 - coletivo de Itna, Itana e Donatão

Confeções masculino e feminino. Temos camisa gola polo por R\$ 29,00, várias cores. Fone 296 06 82. Juliana.

Juliana Silva, 3º ciclo, sala 8 - coletivo de Itna, Itana e Donatão

Jóias de ouro por 2,50. falar com Carla ou Lucineide pelo fone 298 176.

Carla Mayara, 3º ciclo, sala 10 - coletivo de Donatão, Itana e Itna

Roupa de tricô, da moda. Temos camisa, machão, top, saia. Tratar com Raiane. Telefone (público) 298 20 16.

Raiane Sousa, 3º ciclo, sala 10 - coletivo de Itana, Donatão e Itna

ALUGO

Máquina de costura July-Pan que pesou pouco tecido pesado. Valor R\$ 120,00. Contato 298 51-32. Falar com Ricardo.

Joana Barrê Gomes, 3º ciclo, sala 8 - coletivo de Itna, Donatão e Itana

EXPEDIENTE

DE CARA COM O MUNDO é uma publicação dos alunos e professores do Ensino Fundamental da escola Adélia Brasil Feijó. Excepcionalmente, esta edição foi produzida pelos alunos e professores do III ciclo (coletivo das professoras Rita, Hozana e Donatão) e pela 5ª A (professora Zélia), em colaboração com a pesquisa *Meu esporte preferido* da revista *Jornal escolar* como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna, desenvolvida por Dorivaldo Salustiano. Coordenadora: Maria José Mouta. Tiragem: 400 Exemplares. Edição e impressão: Comunicação e Cultura. Código do Jornal: 0026

ANNEKEL CONFECÇÕES

Tudo em fardamento escolar e moda juvenil com qualidade e preço e prazo

Fone: 296 2392

Tratar com Assunção

Rua Francisco Batista da Silva 806 - Bairro Presidente Vargas
Fortaleza/CE

PRESTAÇÃO DE CONTAS

Annekel	14,00
Tiragem	14,00
Saldo	00,00



DE CARA COM O MUNDO

Jornal das alunas do III ciclo, aceleração, 5ª e 6ª séries da EEFM Adélia Brasil Feijó – Coaraja Esperança

Outubro – 2003, Nº 34

DESTAQUES DESTA EDIÇÃO

Cidadão Legal

Os direitos e deveres das crianças na visão dos alunos – p. 2

Religião

A professora Zélia comenta a vocação missionária do cristão – p. 2

Nossa Escola

Veja como os alunos noticiaram os eventos realizados na escola no último mês – p. 3

Nossa Arte

Confira os quadrinhos e a charge do mês – p. 3

Em Foco

Os alunos dos 3º ciclo discutem a exploração sexual de menores – p. 4

A Festa do Dia das Crianças

Que a comemoração do dia das crianças foi uma festa, toda a escola já sabe. Fique sabendo agora o que os alunos do 3º ciclo de 11 anos (sala 10) escreveram sobre esse dia.

No dia 10 de outubro, no pátio da escola, aconteceu a festa de comemoração do dia das



crianças. A gente brincou, dançou, foi muito bom. Eu espero que tenha mais dessas.

Texto de Miquelina Dória. Desenho de Karlyne Mendonça. Revisão coletiva do 3º ciclo C (coletivo de Daniela, Mariana e Rita)

Foi uma festa muito legal, com sorteios de dominós, damas, estojos de maquiagem, bolas, fivelas etc. Teve apresentações de fantoches, danças e de brincadeiras

para ganhar prêmios. Teve palhaço e até a Emilia, que era a tia Iráides. O palhaço era a tia Zélia.

Na merenda teve pipoca.



Texto de Anáguas Lima. Desenho de Renan de Rocha. Revisão coletiva do 3º ciclo C (coletivo de Daniela, Mariana e Rita)

EDITORIAL

Valeeeu Galera!

Estamos com mais uma edição do jornal *De Cara com o Mundo* e, como sempre, foi a participação dos alunos e o envolvimento dos professores que possibilitou termos em mãos tantos assuntos "bacanas de se ler".

E você, que é bastante curioso(a) e gosta de estar por dentro de tudo, poderá saber um pouco mais sobre

exploração sexual de crianças e adolescentes, ficar sabendo o que os alunos e as alunas escreveram sobre a comemoração do dia das crianças, feita pelos professores e o centro de multimídias, conferir a proposta escolhida pelos alunos do Ensino Fundamental para representar a escola na Conferência Nacional do Meio Ambiente. Esta edição também

lhe convida a refletir sobre o valor que os professores têm para a vida do(a)s aluno(a)s, que aprendem com cada um deles tantas coisas maravilhosas e necessárias para viver em comunidade, de maneira saudável e feliz.

Psii!!! Não deixe de participar também da próxima edição, que certamente será ainda mais interessante.

Maria Helani Arnoud
Coordenadora pedagógica

Apoio:

REDE JORNAL ESCOLA



COMUNICAÇÃO E CULTURA
(85) 2316092
primel@redjornal.org.br



RELIGIÃO

O Ser Missionário

Este ano de 2003 é dedicado ao ano Vocacional de do Rosário.

O mês de outubro, mês da primavera, das crianças, de Nossa Senhora Aparecida, a padroeira do Brasil, Nossa Senhora do Rosário e Santa Terezinha.

Este período nos lembra a importância da vocação para a Missão.

Todo Cristão é Missionário

Cada um de nós, a partir do nosso batismo, devemos ser responsável pelo anúncio do Evangelho, principalmente, onde o nome de Cristo não é conhecido ou onde os valores da fé ainda não influenciam e nem dão rumo à vida.

Jesus após o seu Batismo saiu em missão. A missão de cada Cristão está ligada à vocação. E a primeira vocação de cada ser humano é o "ser gente", a dignidade de ser gente, já que fomos feitos à imagem e semelhança de Deus.

Viver a Missão na vida é viver a proposta de amor de Jesus, é viver um grande desabafo, dentro da família, na juventude e do mundo que se mantém afastado do Coração de Jesus.

Lendo a vida de Santa Terezinha do Menino Jesus, padroeira das missões, podemos ver que ela escolheu a pequena via, o amor.

Portanto, ser missionário é unir-se a Cristo levando a boa nova onde você, criança, jovem, adulto, família, estiver. É testemunhar o amor de Deus.

Professora
Zélia, 5ª A



CIDADÃO LEGAL

Cidadania Rima com Poesia:
os direitos das crianças segundo elas mesmas

Depois de ler o livro *Os Direitos das Crianças Segundo Ruth Rocha* e a *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, os alunos do 3º ciclo de 11 anos (sala 8), escreveram sobre seus direitos e deveres. Veja o resultado a seguir.

Toda criança tem direito...

- "de ser feliz, de ter uma casa, o direito de estudar e de ter o que vestir" (**Sâmela Nogueira**)
- "à liberdade, porque a criança não pode ficar trancada em casa, fazendo trabalhos pesados." (**Stallone Mário de Oliveira**)
- "de ser respeitada. Porque se os adultos têm a respeito por que a criança não pode ter pelo menos um pouco de respeito?" (**Francisco Emerson Ferreira**)
- "de estudar para aprender a escrever, direito a ter e aprender muitas coisas etc." (**Cleonice de Lima**)
- "a respeito, atenção, solidariedade, amor, dedicação." (**Ladyanne Raquel**)
- "à liberdade e à vida segura. Porque ficar sem amigos dentro de casa?" (**Francisco Igor Ferreira**)
- "à educação, à saúde, alimentação, carinho e respeito. Sem isto a criança não é nada." (**Sabrina Sousa**)
- "a uma boa alimentação e ser feliz com tudo que deseja, a brincar e a estudar." (**Gabriela Rodrigues**)
- "a estudar, tem direitos de ter roupas, calçados, uma boa escola, um bom pai, uma boa mãe, ter roupa limpa e não trabalhar." (**Carlos Antonio de Vasconcelos**)
- "de brincar. Porque se a criança não brincar, ela vai se sentir presa." (**Katiane Silva**)
- "de ter estudos, brincar, lamber fundo de panelas, correr na chuva e ir à praia todo final de semana." (**Josafá de Souza**)

Toda criança deve...

- "ir à escola todos os dias, deve fazer as tarefas escolares e ter seus materiais." (**Lia Lima**)
- "cumprir seu dever de ir à escola, fazer suas tarefas e respeitar os pais." (**Nara Lopes**)
- "Respeitar os mais velhos, respeitar os pais etc." (**Delano Gomes**)
- "ajudar os amigos e até os pais, que merecem muito o seu amor." (**Dayane Nogueira**)
- "respeitar e obedecer aos pais, deve cumprir seus deveres, ser carinhoso e ter cuidado com suas próprias coisas." (**Midiá Nascimento**)
- "de estudar. A criança que não estuda tem que dar o lugar para os outros." (**Maria Deiviane**)
- "toda criança deve cumprir seus deveres: estudar, se formar e dar alguém na vida." (**Francisca Juliana**)
- "estudar, respeitar os pais, o irmão, ajudar a sua mãe em algumas coisas." (**Sâmela Nogueira**)
- "ir à escola, saber que é o seu dever cumprir suas obrigações, lutar pelos seus estudos para ser alguém na vida e poder dizer que trabalhou para conseguir o que conseguiu." (**Joana Darc Ramos**)
- "estudar, ajudar e obedece a mãe." (**Phylippe Sampaio**)
- "estudar, respeitar e dar carinho para os pais." (**André Castro**)
- "cumprir os seus deveres como arrumar seu quarto, arrumar a casa etc." (**Teomara Moura**)

Coletivo de Rita, Rozena e Dóriske

Parceiros Institucionais



NOSSA ESCOLA

Aconteceu

Conferência do Meio Ambiente

Leia o relato dos alunos da 5ª série C e saiba como a escola Adélia Brasil Feijó participou deste evento.

Aconteceu, nos dias 16 a 20 setembro, na escola Adélia Brasil Feijó, Primeira Conferência Sobre o Meio Ambiente. Os alunos da 5ª série C trabalharam, juntamente com a professora Mazê Pinto, fazendo pesquisas e elaborando propostas e desenhos sobre como evitar o desperdício de água na escola.

Não Desperdice Água

Através de espaço da escola devemos fazer debates com os alunos, conscientizando-os da importância da água, do não desperdiçar, fechando as torneiras toda vez que usar, e lavar esta ideia para a comunidade em forma de campanha como visitas domiciliares, passeatas, faixas colocadas em locais públicos.

Proposta apresentada pela 5ª série C. Coletivo de Mazê Pinto e Francineide

Solidariedade não Tem Idade

No dia do ancião, a escola Adélia Brasil Feijó deu uma lição de solidariedade. Saiba o que aconteceu através da matéria da 5ª série A.

No dia 26 de setembro de 2003 aconteceu a festa dos anciões da escola Adélia Brasil Feijó.

Os alunos fizeram uma apresentação para os anciões e arrecadaram alimentos. Com esses alimentos fizeram cestas básicas para os anciões. Todos alunos e professores do turno da manhã participaram.

Os anciões ficaram muito alegres com a apresentação e com as cestas Básicas.

Os anciões também ficaram sabendo que eles ainda têm valor para a sociedade, porque muitos brasileiros não reconhecem isso.

Texto de Miricé da Silva e Thiago Vieira, 5ª A (professora Zélia).
Matéria revisada coletivamente.

Mensagens

Minha Professora

Minha professora é muito especial para os alunos porque ela dá amor, carinho, e ensina muito bem.

Na sala de aula nós fizemos recadinhos para ela. Uma aluna que se chama Janaina, foi escolhida para ler o recadinho no pátio.

Minha querida professora, Zélia, feliz dia dos professores. Que Deus te ilumine por toda vida. Um abraço de sua aluna.

Ana Cláudia, 5ª A, sala 4 - Professora Zélia

Dia dos Professores

O dia dos professores é muito especial para todos os professores do mundo inteiro. Eu parablenizo minhas duas professoras: Mazê Pinto e Francineide. Eu gosto muito delas duas. Parabéns tias!

Thaísston, 5ª B.
Coletivo de Mazê Pinto e Francineide

NOSSA ARTE

Quadrinhos



Ressaca, 5ª B, manhã. Coletivo de Mazê Pinto e Francineide

A Charge do Mês



Desenho de Dafran, 4º ciclo B.
Coletivo de Eliane, Verônica e Graça

EM FOCO: EXPLORAÇÃO SEXUAL DE MENORES

Na pesquisa de opinião sobre o jornal De Cara com o Mundo, realizada no mês passado, um grande número de leitores sugeriu a publicação de matérias sobre a exploração sexual de crianças e adolescentes. Os alunos do 3º ciclo de 11 anos (sala 7), aceitaram o desafio de estudar o assunto e produzir as matérias que você vai ler a seguir.

Aumenta a Exploração Sexual de Menores

A exploração sexual de menores vem aumentando nos últimos anos. Você já deve ter visto alguma notícia ou reportagem falando sobre este tipo de crime. Os noticiários mostram que os principais suspeitos são os padrastos, pais, tios, irmãos, avós e até mães. Ou seja, os próprios familiares.



Ilustração de Natiana Moura, 3º ciclo de 11 anos (sala 7). Coletivo de Hozana, Doninha e Rita

As principais Formas de Exploração

- fotos pornográficas;
- filmes eróticos;
- abuso sexual de crianças e adolescentes;
- assédio cometido pelos familiares;
- boates de prostituição de menores.

Matéria coletiva dos alunos do 3º ciclo de 11 anos (sala 7).

Coletivo de Hozana, Rita e Doninha.

EXPEDIENTE

DE CARA COM O MUNDO é uma publicação dos alunos e professores do Ensino Fundamental da escola Adélia Brasil Feijó.

Este número foi produzido pelos alunos e professores da 5ª A (professora Zélia) e do III ciclo de 11 anos (coletivo das professoras Rita, Hozana e Doninha) e contou com a colaboração das demais séries do turno da manhã.

Esta edição foi desenvolvida em colaboração com a pesquisa 'As entrelinhas' da notícia: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna, desenvolvida por Donivaldo Salustiano, doutorando em educação pela Universidade Federal do Ceará.

Coordenadora: Maria José Moura.

Tiragem: 600 Exemplares.

Editoração e Impressão:

Comunicação e Cultura.

Código do Jornal: 00/26

ANNEKEL CONFECÇÕES

Tudo em fardamento escolar e moda juvenil com qualidade, preço e prazo.

Fone: 296-2392

Tratar com Assunção.

Rua Francisco Batista da Silva, 806,

Bairro Presidente Vargas,

Fortaleza-CE.

PRESTAÇÃO DE CONTAS

Annekel R\$ 15,00

Tiragem R\$ 15,00

Saldo R\$ 00,00

Depoimento

Este tipo de crime aconteceu com umas amigas e um amigo meus. O padrasto deles não tinha nada o que fazer a não ser se drogar e embriagar seu filho mais velho.

Outro dia as vítimas foram as suas filhas: ele abusou delas. Eles contaram para a mãe e ela não acreditou. Ele continuou fazendo a mesma coisa. Eles continuaram a falar com a mãe deles e ela tomou uma atitude: denunciou para a polícia e ele ficou preso. As crianças estão em tratamento.

Depoimento de Mariete Moura e Keyle Dayana Bisé, sala 7. Coletivo de Hozana, Rita e Doninha

Dificuldades

Os alunos do III ciclo, da escola Adélia Brasil Feijó, tentaram conseguir informações sobre o tema exploração sexual de menores para publicar no jornal De Cara com o Mundo mas os telefones informados davam sempre ocupados ou mandavam ligar para outro número. Queremos reclamar e pedir para que publiquem no jornal os horários de atendimento ao público.

Para Saber Mais

Se você quiser saber mais sobre esse assunto, leia a reportagem **Governo Investigará Abuso Sexual**, publicada no jornal **O Povo**, em 11 de agosto de 2003

Mileide, Juliana e Mariete, sala 7. Coletivo de Hozana, Rita e Doninha

Atenção!

Por falta de espaço, muitas matérias não foram incluídas nesta edição. Elas serão publicadas no jornal mural, a partir da próxima semana.



DE CARA COM O MUNDO

Jornal dos alunos do III ciclo, aceleração, 5ª e 6ª séries da E.E.F.M. Adélia Brasil Feljó - Conj. Esperança

Novembro - 2003 Nº 35

EM DEFESA DA INFÂNCIA

Edição especial sobre trabalho infantil doméstico

EDITORIAL

Quanto vale a infância?

Nesta edição especial, o jornal *De Cara com o Mundo* discute o trabalho infantil doméstico.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), o Brasil tem mais de meio milhão de crianças exercendo algum tipo de trabalho infantil doméstico.

Além de ser uma forma de exploração de mão-de-obra barata, o trabalho infantil doméstico rouba o tempo de estudar, de brincar, de conviver com os pais e com os amigos. Quanto vale tudo isso?

Destaques Desta Edição

Cidadão Legal

Saiba o que é o trabalho infantil doméstico lendo a matéria dos alunos da sala 7 - p. 2

Religião

Veja a monção de natal da professora Zélia - p. 2

Em Foco

As sugestões dos alunos para combater o trabalho infantil doméstico - 3

Confira as perdas e ganhos do trabalho infantil doméstico lendo a entrevista de Elizângela e a opinião de Leandro e Mariele - p. 3

Saiba mais sobre o dia-a-dia de uma criança que trabalha lendo o depoimento de Janaína e Adaldízia - p. 4

Nossa Arte

Os alunos da sala 8 soltara o verbo no acróstico Trabalho Infantil Doméstico, Confira - p. 4

A história Cinderela serviu de inspiração para os alunos da sala 10 escreverem A Pequena Explorada, uma história que fala da exploração do trabalho infantil - 4

A procura por emprego e as dificuldades do trabalho infantil domésticos foram contados nos quadrinhos dos alunos da sala 8. Não perca! - p. 5

Esportes e Diversão

Olimpíadas - confira o recado do professor André - p. 6

Veja a Charge do Mês e outros desenhos legais - p. 6

Apoio:

REDE JORNAL ESCOLA



COMUNICAÇÃO E CULTURA
(85) 231.6092
cemeiraesras@comcultua.org.br



RELIGIÃO

Se aproxima mais um Natal

Se a cozinha mais um tem o de grande festa para toda humanidade, até mesmo para os incrédulos, os de coração sem fé e os criança.

Se aproxima mais um Natal.

É tempo de festa, de alegria, de preparação - não somente da casa, da aparência do corpo, das ruas, praças, cidades. O mais importante é a casa do coração.

Neste período, cada pessoa humana deve refletir sobre sua vida, sua conduta, seu agir, diante das propostas de um **Deus Menino**, que ao mundo vem para habitar e fazer morada em cada coração, cada homem, mu-lher, jovem, criança e na família.

É celebrar o Natal é renovar o mistério de nossa salvação. É esta do lar, da comunidade, da humanidade.

Natal não é o que o mundo te a, mas sim, a abertura do seu, do meu, do nosso coração para entrar nesse grande mis-tério onde devemos fazer de nossa "casa" a manjedoura onde Jesus irá fazer morada.

Se aproxima mais um Natal.

É o presente que podemos oferecer ao Menino Jesus é o nosso coração alegre, palpitante, transformado num presépio vivo.

Um Feliz e Santo Natal para todos!

Professora Tênia

CIDADÃO LEGAL

O que é Trabalhando Infantil Doméstico?

Veja o que que dizem alguns alunos da sala 7, 3º ciclo de 11 anos - coletivo das professoras Hozana, Doninha e Rita.

O trabalho infantil doméstico é aquele que leva crianças menores de 16 anos para trabalhar em casas de família, em mercantis etc.

O trabalho infantil doméstico diminui o desempenho na escola, porque a criança só trabalha e não estuda nada.

Tem pais que obrigam os seus filhos a trabalhar até tarde e se a criança não cumprir será castigada.

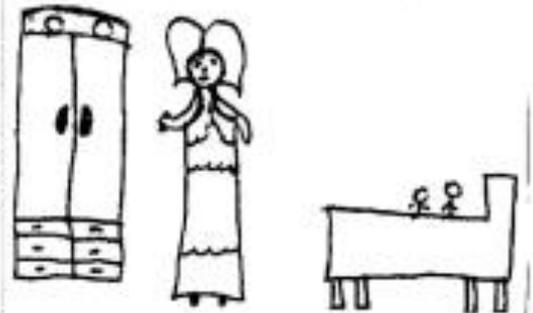


Ilustração de Simeia Nogueira, sala 8, 3º ciclo de 11 anos

Natana Natana e Izilda Araújo, 3º ciclo de 11 anos, sala 7.

O trabalho infantil doméstico acontece com criança ou adolescentes menores de 16 anos que são contratados para trabalhar em casas de família família fazendo: faxina, lavando, passando, cozinhando e cuidando dos filhos dos donos da casa. Às vezes são recompensados, às vezes não.



Ilustração de Nataniel Abreu, sala 7, 3º ciclo de 11 anos

às vezes são recompensados, às vezes não.

Texto de Ana Carolina Ferreira e Beatriz Perote, 3º ciclo de 11 anos.

Parceiros Institucionais



RELIGIÃO

Se aproxima mais um Natal

Se a rosina mais um tem o de grande festa para toda humanidade, até mesmo para os incrédulos, os de coração sem fé e os crânios.

Se aproxima mais um Natal.

É tempo de festa, de alegria, de preparação - não somente da casa, da aparência do corpo, das ruas, praças, cidades. O mais importante é a casa do coração.

Neste período, cada pessoa humana deve refletir sobre sua vida, sua conduta, seu agir, diante das propostas de um **Deus Menino**, que ao mundo vem para habitar e fazer morada em cada coração, cada homem, mu-lher, jovem, criança e na família.

É celebrar o Natal é renovar o mistério de nossa salvação. É esta do lar, da comunidade, da humanidade.

Natal não é o que o mundo te a, mas sim, a abertura do seu, do meu, do nosso coração para entrar nesse grande mis-tério onde devemos fazer de nossa "casa" a manjedoura onde Jesus irá fazer morada.

Se aproxima mais um Natal.

É o presente que podemos oferecer ao Menino Jesus é o nosso coração alegre, palpitante, transformado num presépio vivo.

Um Feliz e Santo Natal para todos!

Professora Zélia

CIDADÃO LEGAL

O que é Trabalhando Infantil Doméstico?

Veja o que que dizem alguns alunos da sala 7, 3º ciclo de 11 anos - coletivo das professoras Hozana, Doninha e Rita.

O trabalho infantil doméstico é aquele que leva crianças menores de 16 anos para trabalhar em casas de família, em mercantis etc.

O trabalho infantil doméstico diminui o desempenho na escola, porque a criança só trabalha e não estuda nada.

Tem pais que obrigam os seus filhos a trabalhar até tarde e se a criança não cumprir será castigada.

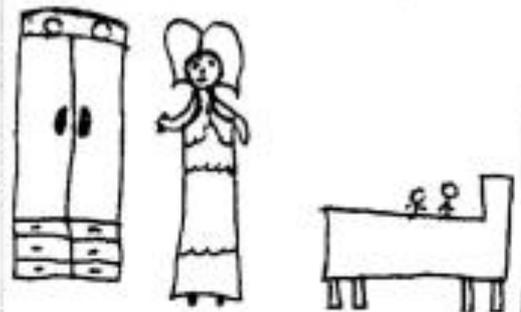


Ilustração de Simela Nogueira, sala 8, 3º ciclo de 11 anos

Natana Nalara e Lucina Araújo, 3º ciclo de 11 anos, sala 7.

O trabalho infantil doméstico acontece com criança ou adolescentes menores de 16 anos que são contratados para trabalhar em casas de família fazendo: faxina,

lavando, passando, cozinhando e cuidando dos filhos dos donos da casa. Às ve-



Ilustração de Nataniel Abreu, sala 7, 3º ciclo de 11 anos

zes são recompensados, às vezes não.

Texto de Ana Carolina Ferreira e Beatriz Perote, 3º ciclo de 11 anos.

Parceiros Institucionais



EM FOCO

O Combate ao Trabalho Infantil Doméstico

Depois de estudar sobre o trabalho infantil doméstico, os alunos apresentaram suas sugestões para acabar com este problema.

O fim do trabalho infantil

Para acabar o trabalho infantil doméstico, é necessário que os pais tenham emprego, moradia e alimentação.

Os filhos ficam muito felizes com o trabalho de seus pais.

Então, esperamos que o prefeito ofereça mais fontes de renda para todas as famílias necessitadas.

Ana Cláudia, 5ª A, professora Zélia

A solução para o fim do trabalho infantil doméstico é que todos os prefeitos, o presidente e os vereadores do Brasil procurem se lembrar que um dia foram crianças.

E como eles queriam lazer quando eram crianças, também devem querer para as crianças necessitadas. Então devem se reunir e aumentar o salário mínimo e dar mais emprego para os desempregados.

Assim as crianças não precisam trabalhar para sustentar os pais e os irmãos.

Mércio da Silva, 5ª A, professora Zélia

O trabalho infantil doméstico é proibido em todo o Brasil, porque vai atrapalhar os estudos da criança e o futuro dela. Por isso não se deve botar a criança para trabalhar, porque é proibido por lei.

Esse problema deve ser resolvido com pena de cinco anos de prisão. Se o trabalho infantil doméstico não existisse toda criança teria um futuro melhor.



Ilustração de Paulo Sérgio, sala 7, 3º ciclo de 11 anos. Coletivo de Bozana, Doninha e Rita

Aqui no Ceará existe muito trabalho infantil doméstico. Aqui em Fortaleza tem muitos casos de trabalho infantil. Nos temos que dar um jeito de melhorar isso.

Paulo Sérgio e Nataniel Abreu, 3º ciclo de 11 anos. Coletivo de Bozana, Rita e Doninha

Entrevista

Elizângela tem apenas 12 anos e já trabalha.

Saiba o que ela pensa sobre trabalho infantil doméstico lendo a entrevista a seguir.

De Cara com o Mundo (DCM)

– Qual é seu nome?

Elizângela – Elizângela de Araújo Vieira.

DCM – Qual é sua idade?

Elizângela – 12 anos.

DCM – Além de sua força de vontade para trabalhar, existe outra razão para exercer esta profissão?

Elizângela – Na verdade, eu só trabalho porque a necessidade obriga. Mas não gosto.

DCM – Quanto você recebe?

Elizângela – Trinta reais por mês.

DCM – O que seus pais falam em relação a isso?

Elizângela – Não falam nada. Simplesmente apátram.

DCM – O que você acha fundamental nessa experiência?

Elizângela – Tudo... Porque é trabalhando com dignidade que vencemos as barreiras depois.

Francisco Natália e Elizângela Vieira, 3ª C. Coletivo de Francisco e Mazé Pinto

Opinião

Crianças Vítimas do Trabalho Infantil Doméstico

Quando a criança trabalha, em alguma casa ela está perdendo a sua infância. Não pode estudar, brincar e se divertir.

É muito importante que a criança seja bem tratada para ter um crescimento melhor.

Se você conhece alguma criança menor de 16 anos trabalhando e sofrendo maus tratos vá denunciar os responsáveis por esse crime.

Leandro Garcia e Mariete Moura, sala 7, 3º ciclo de 11 anos. Coletivo de Bozana, Rita e Doninha

EM FOCO

O Combate ao Trabalho Infantil Doméstico

Depois de estudar sobre o trabalho infantil doméstico, os alunos apresentaram suas sugestões para acabar com este problema.

O fim do trabalho infantil

Para acabar o trabalho infantil doméstico, é necessário que os pais tenham emprego, moradia e alimentação.

Os filhos ficam muito felizes com o trabalho de seus pais.

Então, esperamos que o prefeito ofereça mais fontes de renda para todas as famílias necessitadas.

Ana Cláudia, 5ª A, professora Zélia

A solução para o fim do trabalho infantil doméstico é que todos os prefeitos, o presidente e os vereadores do Brasil procurem se lembrar que um dia foram crianças.

E como eles queriam lazer quando eram crianças, também devem querer para as crianças necessitadas. Então devem se reunir e aumentar o salário mínimo e dar mais emprego para os desempregados.

Assim as crianças não precisam trabalhar para sustentar os pais e os irmãos.

Márcio da Silva, 5ª A, professora Zélia

O trabalho infantil doméstico é proibido em todo o Brasil, porque vai atrapalhar os estudos da criança e o futuro dela. Por isso não se deve botar a criança para trabalhar, porque é proibido por lei.

Esse problema deve ser resolvido com pena de cinco anos de prisão. Se o trabalho infantil doméstico não existisse toda criança teria um futuro melhor.



Ilustração de Paulo Sérgio, sala 7, 3º ciclo de 11 anos. Coletivo de Rozana, Doninho e Rita

Aqui no Ceará existe muito trabalho infantil doméstico. Aqui em Fortaleza tem muitos casos de trabalho infantil. Nos temos que dar um jeito de melhorar isso.

Paulo Sérgio e Nataniel Abreu, 3º ciclo de 11 anos. Coletivo de Rozana, Rita e Doninho

Entrevista

Elizângela tem apenas 12 anos e já trabalha.

Saiba o que ela pensa sobre trabalho infantil doméstico lendo a entrevista a seguir.

De Cara com o Mundo (DCM)

– Qual é seu nome?

Elizângela – Elizângela de Araújo Vieira.

DCM – Qual é sua idade?

Elizângela – 12 anos.

DCM – Além de sua força de vontade para trabalhar, existe outra razão para exercer esta profissão?

Elizângela – Na verdade, eu só trabalho porque a necessidade obriga. Mas não gosto.

DCM – Quanto você recebe?

Elizângela – Trinta reais por mês.

DCM – O que seus pais falam em relação a isso?

Elizângela – Não falam nada. Simplesmente apóiam.

DCM – O que você acha fundamental nessa experiência?

Elizângela – Tudo... Porque é trabalhando com dignidade que vencemos as barreiras depois.

Francisca Natália e Elizângela Vieira, 5ª C. Coletivo de Francineide e Mazé Pluta

Opinião

Crianças Vítimas do Trabalho Infantil Doméstico

Quando a criança trabalha, em alguma casa ela está perdendo a sua infância. Não pode estudar, brincar e se divertir.

É muito importante que a criança seja bem tratada para ter um crescimento melhor.

Se você conhece alguma criança menor de 16 anos trabalhando e sofrendo maus tratos vá denunciar os responsáveis por esse crime.

Leandro Garcia e Martete Moura, sala 7, 3º ciclo de 11 anos. Coletivo de Rozana, Rita e Doninho

EM FOCO

O dia-a-dia do trabalhador infantil: depoimento

O trabalho doméstico é quando uma criança trabalha na casa de outras pessoas para ajudar os pais no sustento da família.

Próximo de minha casa tem uma menina que trabalha na casa de uma mulher. Ela ganha apenas R\$ 10,00 reais, quase

não dá para nada.

Ela compra um quilo de arroz, feijão e macarrão. Não dá para comprar roupas, calçados e brinquedos.

Sua mãe fica muito triste, porque quem devia estar fazendo isso era ela. Só que

ela tem uma doença que não pode fazer esforço, porque pode prejudicar a sua saúde e ela pode morrer.

Além de trabalhar na casa dos outros, ela ainda vende panos de pratos nas ruas onde mora. Ela também cuida dos seus irmãos mais novos.

Texto de Janaina Rodrigues e Adalécia Gomes, 3º ciclo de 11 anos, sala 7. Coletivo de Bocana, Rêta e Domínia

NOSSA ARTE

Acróstico

Trabalho, trabalho, trabalho...
Responsabilidade na infância
Abandono familiar
Busca de manutenção
Atraso nos estudos
Luta pela sobrevivência
Havendo muita cobrança
Onde as crianças trabalham

Iresponsabilidade dos pais
Não colocando os filhos na escola
Fazer trabalhos muito pesados
Ausência de qualificação profissional
Não respeito aos direitos
Trabalhando dia e noite
Incompreensão dos patrões
Limitações no convívio familiar

Dinheiro do próprio suor
Onde são humilhados
Mesmo sem ser culpados
Esta é a realidade
Sociedade injusta
Tarefa árdua
Independência limitada
Conseqüências futuras
Omissão do governo

Texto produzido coletivamente pelos alunos da sala 8, 3º ciclo de 11 anos. Professoras Rita, Bocana e Domínia.

A Pequena Explorada

Na sala 10, os alunos compararam a vida das trabalhadoras infantis domésticas com a história de Cinderela. Veja como Nikaelly, Talita e Rallane recontaram essa história.

Era uma vez uma menina que se chamava Matilde. Ela tinha 11 anos e sua mãe não tinha condição de criá-la. Por isso ela foi adotada por uma família rica, que a explorava no trabalho infantil doméstico. A madrastra de Matilde se chamava Clotilde e tinha uma filha chamada Sindi, que também era má.

Sindi vivia dizendo: -- Matilde, lave o meu vestido, cuide de suas obrigações.

Um dia, Marcelo, o irmão de Sindi, falou -- Sindi, deixe de ser malvada!

-- Você está com pena dessa morta fome!

-- Ela não é morta fome.

O tempo passou e Clotilde preparou a festa de aniversário de 19 anos de Marcelo. Ela falou -- Matilde, prepare a comida da festa de aniversário do meu filho.

-- Está certo, dona Clotilde.

-- Não se esqueça de que você é quem vai servir os convidados.

-- Tá certo, dona Clotilde.

Marcelo tinha se apaixonado Matilde. No dia da festa falou -- Matilde, vamos fugir no final da festa?

Matilde concordou -- está certo.

No final da festa, Matilde e Marcelo fugiram. Marcelo tinha dinheiro e comprou um casa, formaram um família. Marcelo só voltou para o castelo de sua mãe casado com Matilde e com uma filha que já tinha 2 anos. E eles foram muitos felizes.

Nikaelly Lima, Talita Silva e Rallane Sousa, sala 10, 3º ciclo de 11 anos. Coletivo de Domínia, Rita e Bocana

ESPORTES E DIVERSÃO

Olimpíadas

Você sabia?

Que a prática de esportes é vivenciada desde a Antiguidade, com os espartanos, na Grécia?

2004 será o ano dos jogos olímpicos

em Atenas, na Grécia. Serão os primeiros jogos do novo milênio.

Você sabia que os exercícios físicos desempenham um grande papel? Corrida, salto, lançamento do disco e do

disco fortalecem o corpo tornando-o mais ágil. Pois sabem: os gregos espartanos eram acostumados a desafiar as dificuldades, com agilidade.

Professor André

EXPEDIENTE

DE CARA COM O MUNDO é uma publicação dos alunos e professores do Ensino Fundamental da escola Adélia Brasil Feijó.

Este número foi produzido pelos alunos e professores da 5ª A (professora Zélia) e do III ciclo de 11 anos (coletivo das professoras Rita, Rozana e Doninha) e contou com a colaboração das demais séries do turno da manhã.

Esta edição foi desenvolvida em colaboração com a pesquisa *Nas entrelinhas da notícia: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna*, desenvolvida por Dorivaldo Salustiano, doutorando em educação pela Universidade Federal do Ceará.

Coordenadora: Maria José Mouta.

Tiragem: 600 exemplares de 6 páginas.

Edição: Dorivaldo Salustiano

Impressão: Comunicação e Cultura.

Código do Jornal: 0026

ANNEKEL CONFECÇÕES

Tudo em fardamento escolar e moda juvenil com qualidade, preço e prazo.

Tratar com Assunção

Fone: 296-2392

Rua Francisco Batista da Silva, 805,

Bairro Presidente Vargas

Fortaleza-CE

PRESTAÇÃO DE CONTAS

Annekel	R\$ 13,00
Doação de terceiros	R\$ 47,00
Tiragem	R\$ 60,00
Saldo	R\$ 00,00

A Charge do Mês



Desenho de Alexandra, sala 5. Coletivo de Terêzica, Graça e Ellowell

Meu Desenho é Show



William Reis, 5ª A, professora Zélia

Igo Sílex de Castro, 5ª A, professora Zélia

