



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
VANESSA WENDHAUSEN LIMA

**A PRÁTICA SOCIAL NO JORNAL ESCOLAR:
ESTUDO DO PONTO DE VISTA DA ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO**

Tubarão
2014

VANESSA WENDHAUSEN LIMA

**A PRÁTICA SOCIAL NO JORNAL ESCOLAR:
ESTUDO DO PONTO DE VISTA DA ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Rauen.

Coorientador: Prof. Dr. Adair Bonini.

Tubarão

2014

L71 Lima, Vanessa Wendhausen, 1977-
A prática social no jornal escolar: estudo do ponto de vista da análise crítica de gênero / Vanessa Wendhausen Lima; -- 2014.
149 f.; il. ; 30 cm

Orientador : Fábio José Rauen.
Tese (Doutorado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
Inclui bibliografias.

1. Análise do discurso. 2. Jornal estudantil. 3. Identidade social. I. Rauen, Fábio José. II. Universidade do Sul de Santa Catarina - Doutorado em Ciências da Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

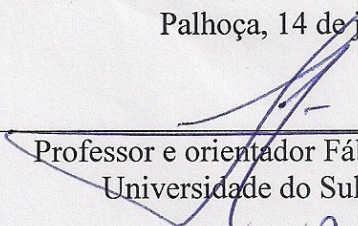
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

VANESSA WENDHAUSEN LIMA

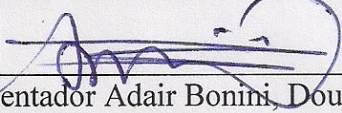
**A PRÁTICA SOCIAL NO GÊNERO JORNAL ESCOLAR:
ESTUDO DO PONTO DE VISTA DA ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO**

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

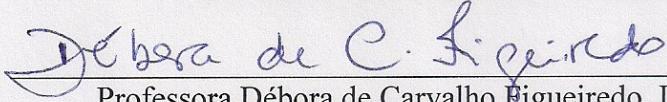
Palhoça, 14 de julho de 2014.



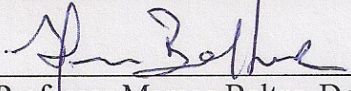
Professor e orientador Fábio José Rauén, Doutor.
Universidade do Sul de Santa Catarina



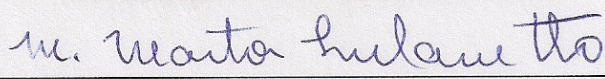
Professor e coorientador Adair Bonini, Doutor.
Universidade Federal de Santa Catarina



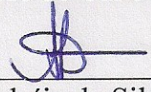
Professora Débora de Carvalho Figueiredo, Doutora.
Universidade Federal de Santa Catarina



Professor Marcos Baltar, Doutor.
Universidade Federal de Santa Catarina



Professora Maria Marta Furlanetto, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Andréia da Silva Daltoé, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho à única pessoa que esteve ao meu lado em todos os momentos dessa trajetória, dos mais tranquilos aos mais áridos: meu marido Rogerio. Homem que se manteve firme em sua paciência, em sua dedicação e, sobretudo, em seu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que me ajudaram de alguma forma nessa trajetória.

A minha família que aceitou minha ausência, que entendeu minhas crises de ansiedade e esteve ao meu lado, mesmo não entendendo muito bem a loucura que é escrever uma tese de doutorado.

Ao meu marido Rogerio, que me ouviu e me viu chorar, que leu meus textos, mesmo não entendendo muito bem o que estava lendo, que cuidou da minha saúde física (e mental), que entendeu minhas ausências e que, contrariando as estatísticas, permanece ao meu lado.

À amiga muito especial Lanimar, que esteve muito próxima de mim, da minha pesquisa, das minhas dúvidas, das minhas dificuldades e com sua tranquilidade conseguiu me fazer seguir em frente, mesmo diante das adversidades.

À querida Katia Constantino, que com seu bom humor e sua infinita paz de espírito, me mostrou que era possível e que eu deveria continuar firme nesse propósito, sem esmorecer. Ela me ensinou que obstáculos existem, mas o que importa mesmo é a postura que tomaremos perante eles.

Aos meus colegas de pós-graduação, com os quais compartilhei momentos de ansiedade, mas também dividi coisas muito boas, como café, risadas e amizade profunda.

Ao professor Fábio José Rauhen, pela paciência e pelas sábias contribuições.

À professora Débora de Carvalho Figueiredo, com quem troquei ideias, descobri caminhos e pude conversar sobre os mais diversos assuntos, mesmo aqueles que nada se relacionam com a pesquisa.

Um agradecimento especial ao professor Adair Bonini, que manteve seu trabalho de orientação nesta pesquisa mesmo com a nova trajetória.

Aos professores desta banca de qualificação por seu tempo e pelas contribuições à pesquisa.

“Mas ninguém me reconhece como um grande cidadão” (Art Popular).

RESUMO

O objetivo desta tese é analisar, do ponto de vista da Análise Crítica de Gênero (BONINI, 2011), a relação entre gênero e prática social em jornal escolar produzido por alunos de uma turma de correção de fluxo dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Tubarão, SC. O estudo foi concebido como projeto de letramento, visto que o trabalho com jornal escolar visa a favorecer o compromisso do aluno com sua própria aprendizagem; e como pesquisa participante (DEMO, 2008), visto que, além de criar oportunidades de formação através da participação de todos os envolvidos, o trabalho com jornal escolar atribui caráter político ao conhecimento. Os resultados sugerem, de um lado, que a prática social influencia a produção do gênero jornal escolar e não pode ser excluída do processo de análise genérica; e, de outro, considerando que o gênero é uma materialização discursiva, através do trabalho com gêneros na escola é possível atingir e provocar transformações na dinâmica de funcionamento social dos discursos.

Palavras-chave: Jornal Escolar. Gênero. Análise Crítica do Gênero.

ABSTRACT

In this thesis, I analyze, from the point of view of the Genre Critical Analysis (BONINI, 2011), the relationship between gender and social practice in a school newspaper produced by students of a flow-correction-class of the final years of elementary school in a state public school of Tubarão, SC. The study was conceived as a literacy project, since working with school newspaper aims promoting the student engagement with their own learning; and as a participative research (DEMO, 2008), since, beyond to create learning opportunities through the participation of all of participants, working with school newspaper attributes a political character to knowledge. The results suggest, on one hand, that the social practice biases the production of the school newspaper and cannot be excluded of the process of genre analysis; and, on the other hand, considering genre as a discursive materialization, working with genres in school makes possible achieving and changing the dynamics of social functioning of discourses.

Key-Words: School Newspaper. Genre. Genre Critical Analysis.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es analizar, desde el punto de vista del Análisis Crítico de Género (BONINI , 2011), la relación entre género y práctica social en periódico escolar producido por estudiantes en una clase de corrección de flujo de los últimos años de la enseñanza primaria en un escuela pública del estado en la ciudad de Tubarão, SC. El estudio se concibió como proyecto de alfabetización, ya que el trabajo con periódico escolar tiene como objetivo fomentar el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje; y cómo investigación participativa (DEMO, 2008), ya que, además de crear oportunidades de formación a través de la participación de todos los interesados, el trabajo con periódico escolar atribuye carácter político al conocimiento. Los resultados sugieren, por un lado, que la práctica social influye en la producción del periódico escolar y no puede ser excluida del proceso de análisis de género; y, por el otro, mientras que el género es una materialización discursiva, a través del trabajo con los géneros en la escuela es posible alcanzar y provocar cambios en la dinámica de funcionamiento social de los discursos.

Palavras-chave: Periódico Escolar. Género. Análisis Crítico de Género.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro conceitual constituído conforme Fairclough (2003)	16
Figura 2 – Planos da análise de gêneros e da análise do discurso	26
Figura 3 – Características do enunciado aplicadas ao jornal	47
Figura 4 – Gêneros e aparatos de edição do jornal	48
Figura 5 – Propósitos da notícia e dos gêneros da reportagem	49
Figura 6 – Planejamento para o projeto de jornal escolar	56
Figura 7 – Organização do projeto de jornal escolar	59
Figura 8 – Organização do projeto de jornal escolar	70
Figura 9 – Transcrição do comercial institucional da Folha de S. Paulo, de 1988.....	71
Figura 10 – Exemplos de reescrita:	76
Figura 11 – Edição n. 1 do Jornal 803 Intensivo, páginas 1-2.	79
Figura 12 – Edição n. 1 do Jornal 803 Intensivo, páginas 3-4.	80
Figura 13 – Edição n. 2 do Jornal 803 Intensivo, páginas 1-2.	82
Figura 14 – Edição n. 2 do Jornal 803 Intensivo, páginas 3-4.	83
Figura 15 – Edição n. 2 do Jornal 803 Intensivo, página 5.	84
Figura 16 – Gêneros e aparatos de edição do jornal.....	88
Figura 17 – Exemplo de paginação do Jornal 803 Intensivo.....	88
Figura 18 – Cabeçalho do Jornal 803 Intensivo	89
Figura 19 – Cabeçalho da segunda edição do Jornal 803 Intensivo.....	90
Figura 20 – Expediente do Jornal 803 Intensivo.	91
Figura 21 – Expediente da segunda edição do Jornal 803 Intensivo.....	91
Figura 22 – Exemplo de notícia publicada no Jornal Escolar 803 Intensivo.	92
Figura 23 – Exemplo de reportagem didática publicada no Jornal 803 Intensivo.	93
Figura 24 – Exemplo de reportagem didática publicada no Jornal 803 Intensivo	94
Figura 25 – Exemplo de reportagem didática publicada no Jornal 803 Intensivo.	95
Figura 26 – Semelhanças entre texto-fonte e o texto publicado no Jornal 803 Intensivo	99

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
2	REFERENCIAL TEÓRICO	4
2.1	EDUCAÇÃO CRÍTICA, LETRAMENTO E PRÁTICA SOCIAL	4
2.2	DISCURSO E PRÁTICA SOCIAL	8
2.2.1	Ideologia, relações sociais, poder e dominação.....	10
2.2.2	Discurso como prática social.....	12
2.2.2.1	<i>A concepção faircloughiana de discurso como prática social.....</i>	<i>15</i>
2.2.2.2	<i>Representações sociais, relações sociais e identidades</i>	<i>19</i>
2.3	A ANÁLISE CRÍTICA DO GÊNERO.....	24
2.3.1	A análise crítica do discurso.....	28
2.3.2	Prática social: do discurso ao gênero.....	33
2.3.3	O gênero e os elementos do enunciado	38
2.4	JORNAL ESCOLAR: GÊNERO E ENSINO.....	39
2.4.1	Freinet e o jornal escolar	41
2.4.2	Jornal escolar e jornal convencional: um olhar comparativo.....	43
2.4.3	Jornal escolar como gênero: algumas definições.....	47
3	METODOLOGIA.....	51
3.1	TIPO DE PESQUISA	51
3.2	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	54
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	55
3.4	PRODUÇÃO DE JORNAL ESCOLAR.....	55
3.5	ANÁLISE CRÍTICA DO GÊNERO JORNAL ESCOLAR.....	57
4	PRODUÇÃO DE JORNAL ESCOLAR.....	58
4.1	CONTEXTO GERADOR DA PESQUISA.....	58
4.1.1	Entrosamento: conhecendo a realidade discente.....	59
4.1.1.1	<i>Contexto local.....</i>	<i>60</i>
4.1.1.2	<i>Contexto residencial e escolar: influências na sala de aula.....</i>	<i>61</i>
4.1.1.3	<i>Quem são os alunos da 803 Intensivo?</i>	<i>63</i>
4.1.2	Produzindo o jornal escolar	68
5	ANÁLISE CRÍTICA DO GÊNERO JORNAL ESCOLAR.....	86
5.1	RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA SOCIAL E JORNAL ESCOLAR	86

5.2 PRÁTICAS IDENTITÁRIAS NO JORNAL ESCOLAR	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	129
ANEXO A – NOTÍCIA SOBRE O CONDOMÍNIO	130
ANEXO B – HOMOLOGAÇÃO DE TURMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO	133

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entre as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), PCNs para o ensino de língua portuguesa, há uma que prevê o ensino de língua portuguesa pautado no trabalho com gêneros e projetos. Considerando esses aspectos sugeridos pelos Parâmetros, essa pesquisa se constitui como uma proposta de projeto de letramento (KLEIMAN, 2001) para o ensino de gêneros através da produção de jornal escolar. Esta pesquisa pretende responder ao seguinte **problema**: “do ponto de vista da Análise Crítica de Gênero (BONINI, 2011), qual é a relação entre gênero e prática social no jornal escolar?”.

Assumindo uma orientação freireana, este estudo explica a necessidade de uma educação para a vida em vez daquela baseada em manuais. Esse tipo de educação é entendido pelos estudos do letramento como essencial para uma sociedade constituída em torno da escrita. Para os estudos do letramento, tendo em vista que é inevitável conviver com a escrita, é preciso percebê-la como um instrumento que precisa ser dominado e sobre o qual se deve refletir sem medo.

Considerando que o funcionamento da escrita não se refere apenas aos aspectos do “saber ler e escrever”, mas que está mais para o domínio do funcionamento da linguagem como um todo, um dispositivo social que produz sentido mediante as atividades dos sujeitos, modifica-se e influencia os aspectos da vida social, é relevante refletir sobre essa dinâmica de existência da linguagem. Contudo, é preciso entender que linguagem “em movimento” é discurso e uma das formas de manifestações discursivas é o gênero.

O gênero sofre e apresenta influências diversas, entre elas, a exercida pelo discurso que, por sua vez, pode ser considerado um dos momentos da prática social, aquela que movimenta e regula o funcionamento da sociedade. O momento da produção de um gênero não pode ser suficientemente entendido se a análise estiver limitada ao textual. É preciso considerar as relações dialógicas que envolvem o gênero e, sobretudo, quais os aspectos dessas relações influenciam e se manifestam na produção.

Pensando nesses aspectos, uma análise crítica de gênero deve ir além do textual, tomando como central a relação entre o gênero e a prática social. Essa relação é um dos aspectos centrais do quadro teórico-metodológico da Análise Crítica de Gênero (BONINI, 2011), que fundamenta essa pesquisa e evidencia a necessidade de uma visão crítica perante a relação linguagem-sociedade.

Uma forma de entender a dinâmica de funcionamento de um gênero é através de uma análise de um ou de vários dos aspectos que envolvem sua produção, e o gênero-base escolhido para esta pesquisa é o jornal escolar. De modo geral, o jornal tem sido pensado, em alguns

momentos, como um suporte para outros gêneros (MARCUSCHI, 2003), como uma mídia (BONINI, 2011), ou como um gênero (BONINI, 2005, 2008, 2011). Nesta pesquisa, a opção de tomar o jornal (convencional e escolar) como gênero está ancorada nos trabalhos deste último e uma discussão acerca do tema pode ser encontrada em seção específica.

É possível notar que a pesquisa e a produção de jornais escolares têm sido cada vez mais frequentes em ambientes escolares e acadêmicos. Isso se reflete num conjunto expressivo de pesquisas recentes sobre o tema, entre os quais trabalhos seminais como os de Baltar (2003), Cunha (2010) e Ijuim (1995/2002) (a serem discutidos nesta tese em seção específica).

Esta, como outras pesquisas, toma o gênero jornal escolar como objeto de ensino e de análise, mas não se refere a uma proposta de ensino de gêneros escolarizados. Esta proposta busca incentivar o protagonismo escolar, abrindo espaço para a autoria discente e para a educação crítica. Produzido por uma turma de correção de fluxo¹ dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Tubarão, SC, este jornal escolar se configura como um projeto de letramento (realizado com o auxílio de uma sequência didática).

Quanto à metodologia, este trabalho pode ser entendido como uma pesquisa qualitativa de intervenção, tendo em vista que estas pesquisas “não se delimitam a dados bibliográficos, confiam na notação qualitativa dos dados, mas, diferentemente das pesquisas de descrição, intervêm na realidade” (RAUEN, 2002, p. 59). Classificada como **pesquisa participante**, esta pesquisa se configura como uma atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação, além de destacar a importância metodológica e política do conhecimento, exaltando, mais que a necessidade de “saber pensar”, a necessidade de construir uma autonomia histórica (DEMO, 2008).

Considerando esse caráter político da pesquisa e, sobretudo, por ter assumido uma visão crítica sobre a relação linguagem-sociedade, opto pela Análise Crítica do Gênero como quadro teórico-metodológico por acreditar que essa relação entre o social e o discursivo é fundamental para entender o funcionamento da sociedade e, mais ainda, por crer que transformando o discurso, é possível atribuir outros aspectos à sociedade (ou a alguma parte dela). Essa busca pela transformação social através da linguagem é uma tentativa de tornar as relações sociais mais iguais e menos dominadoras e prejudiciais às minorias.

¹ Por turmas de correção de fluxo denominam-se projetos das secretarias estaduais de educação que tem por objetivo corrigir a disparidade idade/série de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Essas turmas costumam reunir estudantes que apresentaram histórico de reprovações e, por isso, apresentam também uma idade superior aos colegas de turmas regulares.

Assim, tendo em vista o **objetivo geral** deste trabalho de “analisar, sob o ponto de vista da Análise Crítica de Gênero (BONINI, 2011), a relação entre gênero e prática social no jornal escolar” utilizo-me do plano de análise do gênero e análise do discurso proposto pelo autor para analisar criticamente essa relação. Para atingir este objetivo geral, a pesquisa pretende dar conta do **objetivo específico** de “investigar a construção de práticas identitárias dos alunos tendo como pano de fundo o projeto de letramento (realizado com o auxílio de uma sequência didática)”.

Nos capítulos que seguem encontra-se a fundamentação teórica, a metodologia, a experiência de produção de jornal escolar, a análise dos dados e as considerações finais. No **capítulo dois**, procuro explicitar o referencial teórico que embasou esta pesquisa, a começar pela orientação crítica assumida neste trabalho (FREIRE, 2011/1967; APPLE et al., 2011) e seguindo com os Estudos do Letramento (KLEIMAN, 1995, 2001; BARTON, HAMILTON, 1998), focalizando o aspecto de letramento como prática social. Adiante, a fim de mensurar a relação entre gênero e prática social, é preciso antes entender qual o papel do discurso nessa relação e, sobretudo, compreender seu caráter de momento da prática social (FAIRCLOUGH, 2003). Na sequência, a Análise Crítica de Gênero (ACG), além de trazer a noção de gênero utilizada nesse trabalho, traz o quadro teórico-metodológico proposto por Bonini (2011) que foi tomado como base para esta análise de gênero. Ainda no capítulo dois, apresento um levantamento sobre a pesquisa de jornal escolar no Brasil (BALTAR, 2003; CUNHA, 2010; IJUIM, 1995, 2002), as semelhanças e diferenças entre o jornalismo convencional e o escolar, mostrando que estudantes não podem e não devem ser considerados jornalistas mirins, mas estudantes produtores de texto, além de alguns conceitos que discutem a definição de jornal escolar como um gênero. No **capítulo três**, é possível entender como a metodologia deste trabalho, fundamentada na articulação de Bonini (2011), deve contribuir para mensurar a relação entre o jornal escolar e a prática social. Vista como pesquisa participante, essa pesquisa vislumbrou a mudança social de uma turma escolar em particular e, através da participação efetiva desses estudantes, foi possível conhecer a realidade local e propor modificações que afetassem não apenas a realidade da turma, mas de cada estudante em isolado. No **capítulo quatro** é possível conhecer a experiência de produção de jornal escolar como um todo, desde o planejamento inicial, às adaptações, os participantes (incluindo o contexto local e escolar) até a publicação das duas edições de jornal. No **capítulo cinco** é possível encontrar a análise dos dados desse trabalho, mostrando quais os resultados alcançados com esse projeto. No **capítulo cinco**, finalmente, encontra-se as considerações sobre a pesquisa e seus resultados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo fornece os fundamentos teóricos deste trabalho, mostrando que a educação pode ser diferente da tradicionalmente difundida e que, através de novas metodologias de trabalho, é possível traçar outras trajetórias de ensino e aprendizagem, almejando, sobretudo, uma reflexão sobre uma sociedade menos desigual.

A fim de embasar teoricamente o estudo, este capítulo está estruturado em quatro seções que contemplam os seguintes temas: a) a educação crítica como ponto de partida para a construção de uma sociedade diferente, passando pelo ensino de linguagem e chegando aos estudos do letramento, sem deixar de considerar o letramento como prática social; b) o discurso como prática social, na qual se pode perceber que o discurso é parte constitutiva do social (e vice-versa) e, além disso, tem a linguagem como veículo de circulação, manutenção, manipulação e, muitas vezes, dominação; c) a análise crítica do gênero, que se apresenta como um quadro teórico-metodológico pertinente à análise de questões discursivas e sociais; d) o jornal escolar, que pode ser entendido como um método de transformação, não apenas da educação como social, por consequência. Essas seções, por sua vez, articulam conceitos que permitem a reflexão sobre a forma como a educação tradicional vem sendo difundida nas escolas, ainda hoje. A primeira seção traz aspectos que envolvem a educação crítica e o ensino de linguagem, explicando o letramento como algo que se pratica socialmente, legitimando, assim, a utilização de práticas sociais extraescolares. Na segunda seção, apresento um apanhado de conceitos de discurso e prática social que mostram como a imbricação discurso/prática social é relevante para entender a forma como sujeitos e sociedades constituem-se mutuamente. Ademais, mostro como modificações discursivas são relevantes para se pensar a mudança social, passando por questões de ideologia, relações de poder e de dominação. A terceira seção traz uma reflexão sobre a relação discurso, prática social e gênero, mostrando como esses três aspectos se relacionam e se influenciam mutuamente e que, ao se direcionar um olhar crítico sobre eles, é possível entender de que forma podem ocorrer mudanças discursivas e sociais. Na última seção, apresento aspectos que envolvem a criação, utilização e caracterização do gênero jornal escolar como instrumento de ensino e aprendizagem; além das diferenças básicas entre o jornalismo convencional e o jornal escolar.

2.1 EDUCAÇÃO CRÍTICA, LETRAMENTO E PRÁTICA SOCIAL

A educação tradicional traz embutida uma valorização central, e aristocrática, do conhecimento clássico, organizado dentro de uma perspectiva didática e curricular produzida pela

igreja católica. Esse modelo tradicional vem se mantendo com poucas alterações ao longo dos últimos dois milênios. Ainda hoje, crianças e adolescentes encontram-se numa sala de aula sob a égide da autoridade docente, a fim de “aprenderem” conteúdos para a vida, especialmente a vida profissional no modelo atual. Trata-se de um modelo que prevê a soberania do professor face à inferioridade discente, a quem apenas cabe ouvir e aprender, sem discutir.

Esse cenário permanecia ainda no Renascimento, época em que a família e a escola assumiam papéis centrais na formação dos indivíduos, papéis estes voltados à ideologia dominante² e ao poder. Segundo Foucault (2003), a vigilância e o controle interno escolar, respaldados por um sistema de prêmios e castigos, teriam a função de instaurar o poder sobre os sujeitos, produzindo e seguindo modelos e métodos adequados à formação de indivíduos “dóceis e normalizados”, o que tornou a escola autoritária por estrutura e tradição.

O modelo educacional adotado pelas civilizações ocidentais é, majoritariamente, o da transmissão de saber. Nesse modelo, a escola ensina o que sabe a estudantes que, supostamente, nada conhecem e, dos quais se espera que atuem como receptores de informação. Essa ideia evidencia a imagem da educação que se tem até hoje, em que professor domina e aluno obedece, sem considerar as práticas sociais extraescolares, nas quais os alunos já se encontram inseridos.

Numa tentativa de burlar essa estrutura tradicionalmente autoritária e de acrescentar aspectos libertadores e não castradores à educação, diversos modelos de educação foram pensados. Trata-se de alternativas que visam a transformar esse sistema autoritário e, assim, minimizar alguns de seus efeitos sobre os sujeitos. Inspirado nessa busca por uma educação diferenciada, este trabalho possui uma **orientação freireana**, especialmente porque tenta, assim como o método Freire, evidenciar a realidade e incentivar um olhar mais crítico sobre ela.

Consubstanciado em uma concepção democrática de educação, o método pensado por Paulo Freire previa a conscientização dos sujeitos quanto à realidade de seu próprio mundo, fazendo com que eles se tornassem aptos a se construírem de maneira crítica e responsável. Considerando a educação como um processo de participação social e de desenvolvimento do sujeito e aliando-a, portanto, à conscientização de mundo, Freire acreditava que, além de ensinar a ler as palavras, era preciso ensinar a ler o mundo. Para ele, um processo educativo minimamente eficaz precisava ir além de sílabas no papel; deveria estar mais para o desenvolvimento de uma consciência crítica que para uma leitura puramente mecânica. Ou seja, ele procura fazer isso, atribuindo à educação não o

² Conforme Santos (1960), com o início do século XV, houve uma mudança na concepção do poder que, embora ancorado na figura do rei, foi distribuído capilarmente por toda a sociedade, efetivando sistemas de controle e de instituições como, por exemplo, a escola, o cárcere, a burocracia do exército, entre outras.

papel de ensinar conteúdos predeterminados, mas o papel de fazer com que o aluno conheça a liberdade e se torne hábil a construí-la crítica e responsavelmente. Isso configura o princípio da pedagogia crítica, ou seja, uma pedagogia

arraigada a uma visão ética e política que procura levar os estudantes além do mundo que já conhecem, preocupa-se com a produção de conhecimentos, valores e relações sociais que os ajudem a adotar as tarefas necessárias para conseguir uma cidadania crítica e a ser capazes de negociar e participar das estruturas mais ampla de poder que conformam a vida pública. (GIROUX, 2000, p. 69).

Essa perspectiva atribui à educação um papel central na transformação social, pois, através da libertação dos pensamentos, mostrando como se pode (e se deve) ser crítico diante do mundo, é que se pode transformar a realidade. Uma das preocupações de Freire era modificar o estrato social, fomentando a transformação de uma sociedade de oprimidos, “governada pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes” (FREIRE, 2011/1970, p. 43), em uma sociedade de iguais.

O trabalho de Freire foi pioneiro, mas essa ideia de uma educação crítica não é uma exclusividade freireana, tendo em vista que na mesma época, outros projetos em outros lugares do mundo voltaram suas lentes a uma educação crítica. Trata-se, conforme Apple et al. (2011, p. 16), de projetos que “puseram em questão as relações sociais existentes e as estruturas de poder, levantando críticas substanciais de raça, classe e relações de gênero, além de oferecer alternativas radicais para as formas educacionais então existentes”. Os estudos sobre a educação crítica, de maneira geral, buscam “expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural, econômica), em sua miríade de combinações de formas e complexidades, manifestam-se e são postas em questão na educação formal e informal das crianças e adultos” (APPLE et al, 2011, p. 14).

Esses modelos buscam desenvolver uma ‘educação para a vida’, uma educação que vá além dos muros escolares, que vise à atuação em sociedade e que permita conviver efetiva e criticamente com diversas instâncias de atuação individual e pública. Assim, os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem estariam se preparando para entender como a opressão se efetiva através do controle e domínio dos processos educacionais e, o mais importante, preparando-se para tentarem se libertar desse controle. De modo geral, o cerne da educação crítica está em se desvencilhar de uma pedagogia falsamente generosa, forjada por uma sociedade opressora que espera que os indivíduos estejam aptos para apenas seguir por um caminho previsto.

A pedagogia tradicional não leva em consideração o interesse dos alunos, porque o único aspecto considerado é o interesse de uma sociedade capitalista que tem a opressão por

tradição. Nessa perspectiva autoritária, o fato é que não importa o quanto esses alunos se interessem por algum assunto específico e, tampouco, que não se interessem muito em aprender um conteúdo de algum livro didático; importa é que esses alunos saiam da escola diretamente para o mercado de trabalho. Trata-se, nesse caso, de um mercado que exige, muitas vezes, que se saiba apenas como obedecer a regras, sem questionamentos e que se reconheça seu lugar e sua obrigação como trabalhador em uma sociedade capitalista.

Reconhecer a importância de uma educação crítica é reconhecer, também, aquelas práticas corriqueiras de uma comunidade, de uma família, de um grupo religioso como eficientes educadores e, que através da consideração dessas práticas na atividade educativa, é possível ir muito além de um ensino pautado pelos manuais, criados por desconhecedores dessas rotinas locais. Aos educadores cabe encontrar maneiras de utilizar tais práticas em suas aulas e, mais que isso, conseguir fazer com que os estudantes também as valorizem e as entendam como importantes em seu processo de aprendizado.

Utilizando-se dessas práticas sociais locais, professor e aluno podem pensar em maneiras de aproveitá-las no cenário escolar, incentivando a aprendizagem e valorizando práticas antes esquecidas. Trata-se de provocar a consciência discente de que sua atuação em sua comunidade, sua família, seu grupo religioso é tão importante quanto o exercício da cidadania e, principalmente, que tais atuações se integram e se misturam indefinidamente. Trata-se de um modelo educacional que procura favorecer ao aluno uma visão de que ele/ela é parte relevante da sociedade e de que, apesar de as estruturas sociais o levarem a um caminho preparado previamente, é possível traçar um caminho próprio, buscando a liberdade e, sobretudo, a transformação social.

A consequência de uma educação crítica será o conhecimento da realidade e a participação questionadora, reivindicatória, pautada no coletivo: trata-se de atuar, efetivamente, transformando outras realidades, buscando novos caminhos, desconstruindo desigualdades e opressões. A habilidade crítica só virá com o conhecimento profundo (desvelador e participante) do mundo em que se vive.

Transformar a realidade é resultado, também, de uma transformação interna, escolar, da própria sala de aula. É preciso que o/a educador/a transforme seu método de trabalho, que atue criticamente, procurando outros olhares e promovendo a construção de uma sociedade diferente, menos desigual. Dessa forma, o/a educador/a estaria fugindo de um sistema educacional que se tornou instrumento da sociedade capitalista que, segundo Mészáros (2008, p. 15), objetiva “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

Acredito que, em vez de a/o professora/or auxiliar na integração de seus alunos ao sistema capitalista, ela/ele pode se posicionar e lutar contra esse sistema educacional que só ajuda a manter a circulação do capital, por mais difícil que isso possa parecer. A/O professora/or precisa incentivar a construção de uma visão crítica dessa maquinaria de um sistema que só se mostra injusto e desigual, possibilitando a construção de valores que legitimem as práticas sociais locais e não forneçam mais poder aos interesses dominantes.

A partir disso, uma **educação para a vida** pode começar a se consolidar, haja vista que com a devida valorização da realidade dos estudantes, é possível iniciar um processo em que estudantes também sejam responsáveis por sua própria aprendizagem. Em consequência dessa postura, haveria engajamento discente, autoconhecimento e conhecimento de suas reais habilidades. Linguisticamente falando, para provocar o reconhecimento da realidade social e do engajamento discente, incentivando o olhar crítico e tendo a liberdade como consequência são alguns dos princípios de uma visão social do discurso como prática social.

2.2 DISCURSO E PRÁTICA SOCIAL

Nesta seção, discorro sobre o modo de funcionamento do discurso, um dispositivo social que pode ser utilizado a serviço da ideologia, das relações sociais, de poder e de dominação. Entender que o discurso está a serviço de algo ou de alguém é necessário tendo em vista que o gênero é uma materialização do discurso, influenciada pela prática social e, ao mesmo tempo, um reflexo desta. Por conta disso, muitas das informações trazidas nessa subseção são retomadas em subseção seguinte, haja vista que para realizar uma análise crítica do gênero é preciso acessar a muitas dessas explicações trazidas aqui.

O discurso está presente nas diversas instâncias de atuação social e seu papel na formação, manutenção ou mesmo exclusão social tem sido amplamente discutido nas últimas décadas, especialmente depois que algumas áreas da linguística atravessaram a fronteira da linguagem como habilidade individual nata e imutável para a linguagem como uma construção social. Da mesma forma que a linguagem se constrói socialmente, ela também é altamente influente nos aspectos sociais. Trata-se de algo que evidencia uma relação intrínseca entre ações linguísticas e sociais, revelando-os como intervenientes um no/do outro. Localizado no entremeio dessas atuações linguísticas e sociais está o ser humano, ser sabidamente social, que vive sob as circunstâncias criadas e controladas pelos próprios humanos. Essa relação entre discurso e sociedade, assim como as transformações e os efeitos causados por essa mesma relação, é central em estudos críticos discursivos.

Nesse sentido, é possível pensar que quaisquer formas de criação, controle/gestão e manutenção sociais podem estabelecer também um conjunto de aspectos decisivos e intervenientes no uso da linguagem, assim como podem influenciar amplamente na realidade. Através da linguagem, relacionam-se, constituem-se, criam-se e recriam-se; naturalizam-se, manipulam-se, dominam-se, modificam-se ou se mantêm significados. A linguagem funciona como aquela que produz, pela ação dos sujeitos, sentidos capazes de manter ou modificar a forma como esses sujeitos se representam no mundo e agem sobre ele.

De modo geral, o discurso é pensado como qualquer interação comunicativa. De modo restrito, o discurso é visto como um dos momentos dessas interações: um momento que envolve falantes/ouvintes, escritores/leitores situados em determinado tempo e em determinado espaço e pertencentes a alguma comunidade. O discurso, por sua vez, carrega sentidos que expressam (intencionalmente ou não; declaradamente ou não) posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos e é capaz de refletir pensamentos, valores, crenças e ações de grupos estabelecidos através de relações sociais que fundamentam e mantêm a sociedade como um todo. Refletir sobre o funcionamento do discurso é uma forma de se entender a sociedade, pois, para Fairclough (2008/1992, p. 91), o discurso

contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

O discurso pode ser encontrado tanto na base das estruturas e relações sociais e dos sistemas de conhecimento e crença, quanto nas construções de identidades sociais e, por sua vez, dos eventos e práticas discursivas. Através do discurso é possível criar alguns padrões de ação, de produção e de representação social que permitem estabelecer o senso comum: aqueles padrões partilhados que definem a prática social cotidiana, ou seja, aquilo que as pessoas entendem como adequado e que produzem ativamente. Segundo Fairclough (2003)³, o discurso faz parte desses padrões partilhados.

Ainda segundo o autor, relações sociais também são criações discursivas e a sociedade utiliza-se disso a fim de influenciar e transformar essas relações em relações de poder e de dominação. Os interesses das classes dominantes e sua vontade de manter as relações sociais em seu

³ É importante salientar que, apesar da utilização de diversas obras de Fairclough (2008/1992, 2003), o modelo que fundamenta essa pesquisa é o de 2003.

“devido lugar” – na tentativa de manter a hegemonia – são expressos e dispersos pelos discursos. A forma como se vive nesse mundo economicamente elitista e, sobretudo, a forma como se trabalha para mantê-lo exatamente assim é criada e mantida através dessas relações ideológicas de poder que só podem se efetivar discursivamente. Eis o cerne das lutas sociais: transformar o mundo em que se vive identificando ideologias, mudando pensamentos e criando outras formas de se ver e de, sobretudo, se viver nesse mundo.

Assumir o capitalismo como uma questão central para refletir sobre aspectos que envolvem questões de classes sociais, trabalho e poder, fez com Fairclough direcionasse seu trabalho para o pensamento de Althusser (1985) e Gramsci (1999/1971) para pensar a relação linguagem-poder. Para Fairclough (2008/1992, p. 52), a ideologia se materializa na linguagem. Somente através dela é que a ideologia se efetiva e se constrói. “O discurso ‘mostra os efeitos da luta ideológica no funcionamento da linguagem e, de modo inverso, a existência da materialidade linguística na ideologia’”. Logo, trata-se de uma relação que não poderia ser ignorada, pois a ideologia está na base das relações de produção da sociedade e é através dessas relações que a realidade é construída.

2.2.1 Ideologia, relações sociais, poder e dominação

Ao se entender que há uma relação entre linguagem e sociedade é também possível dizer que a linguagem apresenta “consequências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 14) oriundos dessa sociedade. É com essas consequências e efeitos que os Estudos Críticos do Discurso (ECD)⁴ preocupam-se: com os possíveis efeitos dos textos “sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, identidades. Isto é, sentidos a serviço de projetos particulares de dominação e exploração, que sustentam a distribuição desigual de poder” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 23). Um estudo crítico da linguagem permite identificar a construção da realidade e possibilita que um indivíduo se posicione contra (ou a favor de) essa construção.

⁴ Embora seja amplamente utilizado o termo Análise Crítica do Discurso (ACD), nesta pesquisa, opto por Estudos Críticos do Discurso (ECD), de acordo com van Dijk (2010), para quem a visão de “método” dada à disciplina de ACD é muito limitada e pouco elucidativa. A opção de van Dijk (2010, p. 10) por ECD se dá em função da ampliação da atuação dos ECD, que não se constituem como um método de análise do discurso, exclusivamente. “Os ECD usam qualquer método que seja relevante para os objetivos dos seus projetos de pesquisa e tais métodos são, em grande parte, aqueles utilizados em estudos de discurso em geral.” Como o foco deste trabalho não é exclusivamente o discurso, opto pela utilização do termo Estudos Críticos do Discurso.

Refletir sobre essa relação significa pensar de que forma se dá a constituição desses aspectos, especialmente no que se refere aos seus efeitos manifestos. Nesse sentido, não será mais possível perceber o discurso como individual e único, mas como carregado de sentidos: sentidos estes que vêm imbuídos do interesse de alguém, a serviço de algo e, sobretudo, adquirindo significado de acordo com as experiências socialmente compartilhadas. Dessa estreita relação entre discurso, sociedade e poder é que se estabelece o sentido do conceito **crítico**, que significa compreender os efeitos da linguagem sobre as relações sociais de poder.

Nos ECD, ideologia é um conceito inerentemente negativo e é utilizado como um instrumento das lutas pelo poder, ou seja, “uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e legítima” (RESENDE, RAMALHO, 2006, p. 26). A ação obscura da ideologia é um dos fatores que levam as relações de poder a se estabelecerem e se legitimarem.

Para Althusser (1985, p. 81), “a ideologia é um sistema de idéias ou representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”. Dessa forma, a ideologia possui uma história e uma existência material e, somente através da ideologia é que se tem acesso à realidade, apesar de Marx acreditar que a ideologia é o mascaramento do real.

As doutrinas e idéias constitutivas da ideologia pertenciam ao reino da abstração, da má representação e da ilusão; elas expressavam os interesses das classes dominantes e tendiam a sustentar o status quo; eram fenômenos que poderiam ser explicados, desmascarados e [...] substituídos, em última instância, pela análise científica das condições materiais de produção e da mudança social. Ideologia, para Marx, é sintoma de uma doença, não a característica normal de uma sociedade sadia e muito menos uma medicina para a cura social. (THOMPSON, 1990, p. 62).

Relações de dominação social só alcançam sua total legitimidade quando os sujeitos dominados admitem (ou são ensinados ou convencidos de) que as ideias daquele grupo (dominante) são as únicas adequadas ou necessárias. Em muitos casos, os sujeitos não conhecem outra forma de pensar ou de agir sobre o mundo e, por isso, tomam para si o pensamento das classes dominantes. “As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que tem a força material na sociedade [o capital] é, ao mesmo tempo, a sua força intelectual dominante” (MARX, ENGELS, 1970, p. 64).

Entretanto, apesar dessas aparentes força e estabilidade, o poder não é uma estrutura definitiva. Pelo contrário, uma das características do poder é ser temporário e instável. Para Gramsci (1999/1971), essa é a ideia de “poder como hegemonia”, ou seja, a conquista do poder através do consenso, construído no seio da sociedade civil (escola, igreja, partidos políticos, sindicatos, mídia). Segundo Gruppi (1978, p. 59), deter o poder significa conseguir “determinar

traços específicos de uma condição histórica, de um processo, tornar-se protagonista de reivindicações que são de outros estratos sociais, da solução das mesmas, unindo em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança”. Um instrumento para a obtenção desse consenso social é a linguagem que, aliás, se mostra como “um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 13).

Assim, se através do discurso é possível conquistar o poder, também é possível destituí-lo. Com a inevitável formação de grupos sociais, criam-se, perpetuam-se ou modificam-se ideias, valores, crenças e/ou atitudes, porém o ponto de partida para modificar essa atuação ideológica é a consciência dessa atuação. A conquista da hegemonia reside na consciência de que é possível uma constante atuação ideológica sobre os indivíduos e, sobretudo, que essa ação invisível mais efetiva se torna quanto menos se mostra.

A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85).

Quando se atinge a consciência de que algumas ideias (consideradas de senso comum, isto é, como certas porque todos agem assim e aceitam assim) estão agindo conforme o interesse de um grupo em detrimento de outros, desvelam-se ideologias e se torna possível combater essas relações assimétricas de poder.

Assim, se questões sociais são também questões de discurso (e, quase sempre, vice-versa), para combater a efetividade das ideologias é preciso modificar o discurso, tendo em vista que, para Fairclough (2008/1992, p. 117), “ideologias são significações/construções da realidade [...] que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”.

Considerando a relação dialógica entre sujeitos e sociedade, então entender o discurso como prática social significa compreendê-lo como “um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 26).

2.2.2 Discurso como prática social

O discurso se efetiva entre pessoas que, compartilhando atitudes, crenças e ideias, produzem e reproduzem ações. Agrupamentos sociais se formam em torno desse compartilhamento

social, isto é, de **práticas sociais**. Estas práticas também efetivam o uso da linguagem. É “na prática social [que] a linguagem se manifesta como discurso: como uma parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 15). Isso significa dizer que práticas sociais sempre envolvem alguma **ação** e/ou **interação** entre **pessoas** que têm suas crenças, seus valores, suas histórias influenciando suas atitudes, e estas pessoas e práticas estão imersas num **mundo material** e envoltas pelo **discurso**. Ou seja, a prática social funciona como uma conexão entre a estabilidade da estrutura social (de tudo aquilo que forma a sociedade, como o Estado⁵, a igreja, a escola, a mídia, etc.) e a flexibilidade das ações dos sujeitos (daquilo que as pessoas fazem cotidianamente).

Segundo Fairclough (2008/1992, p. 90-91), para considerar o discurso como um aspecto irredutível da vida social, deve-se entender o termo discurso como prática social e isso significa a) “ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”; e b) “numa relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social”. Assim, ao passo que se entende a conexão entre discurso e sociedade, entende-se também que, modificando um deles, atinge-se, conseqüentemente, o outro.

É preciso salientar que, ao se relacionarem, discurso e prática social exercem uma força de interdependência entre si, ou seja, as práticas sociais recebem interferência do discurso assim como são intervenientes nele. Considerando essa relação, Fairclough (2003) propõe uma concepção de discurso que permite centralizar seus esforços na análise da prática social, haja vista que esse modelo toma o discurso como um momento da prática social. Para o autor, a prática social é uma espécie de mecanismo de controle que determina quais aspectos sociais serão mantidos ou modificados ao longo do tempo, influenciando tanto na manutenção (ou não) da estrutura social quanto gerenciando os eventos sociais. Dispensar atenção à prática social permite acessar o que há de mais abstrato na estrutura social, ou seja, permite acessar uma entidade à qual se tem acesso através do empírico (da experiência comum), do sensível, assim como permite o acesso aos eventos sociais que concretizam o discurso. É importante lembrar que estruturas sociais, práticas sociais e eventos sociais são conceitos interdependentes (estes conceitos serão definidos na seção que segue) e não é possível separá-los, analiticamente, pois um completa o outro.

⁵ O termo Estado é utilizado aqui de modo geral, tendo em vista que não há dados mais específicos sobre os sujeitos e ideologias envolvidos, mas reconheço que o Estado é consequência das configurações resultantes dos representantes eleitos, da partilha dos cargos públicos, entre outros aspectos.

Assim como o discurso, conforme a perspectiva do realismo crítico, a realidade é um reflexo “não apenas de nossas experiências [no mundo] e do curso de eventos realizados, mas também de estruturas, poderes, mecanismos e tendências – de aspectos da realidade que geram e facilitam eventos realizados que nós podemos (ou não) experimentar” (BHASKAR; LAWSON, 1998, p. 5). Isso não significa dizer que a realidade é exatamente da maneira como os sujeitos acreditam que seja.

A realidade, segundo Bhaskar (1998), pode ser dividida em três estratos principais: o potencial, o realizado e o empírico. O nível do potencial refere-se a tudo que existe no mundo, ou mesmo, a tudo que possa ainda existir; o nível do realizado é o acontecimento do potencial; e o empírico é o domínio da experiência, da observação. O que importa entender aqui é o fato de que a observação é sempre limitada ao nível do potencial tanto quanto ao nível do realizado.

Um exemplo dado por Resende (2009, p. 20) e que pode detalhar os três níveis da realidade é o de um desempregado. Um sujeito desempregado pode ser potencialmente capaz de trabalhar (considerando suas condições físicas, psicológicas, mentais), porém esse sujeito só será capaz de pôr em prática todo esse potencial se tiver uma colocação profissional (um emprego), ou seja, se puder avançar do nível do potencial (possível empregado) para o nível do realizado (efetivamente empregado). Mas, nesse caso, ainda falta explicar o empírico, que se constitui através da capacidade de observação desse sujeito. Sua capacidade de observação, de experiência, limita-se àquilo com que ele conviveu em seus últimos empregos. Essas experiências terão fortes efeitos sobre seu próximo emprego e tanto podem fazer com que ele consiga e mantenha um novo emprego, como fazer com que ele não consiga emprego algum.

A explicação desses estratos da realidade vem do Realismo Crítico, de Bhaskar. Para o autor, a visão que se tem do mundo é limitada ao potencial e às experiências do sujeito nesse mundo e, para explicar isso, reflete sobre questões que afetam a construção dessa realidade, como o discurso. Se a linguagem é um meio de refletir sobre as experiências do sujeito/da sociedade, essas experiências, então, são limitadas àquilo que se tem/teve acesso: às ideologias, às relações sociais de poder e de dominação, às ideias compartilhadas socialmente, ou seja, ao Discurso como prática social.

Por conta disso, o cerne dos Estudos Críticos do Discurso reside em constatar problemas sociais discursivamente manifestos e tentar estabelecer a consciência social de que a linguagem colabora para a instauração desses problemas, buscando modificar a sociedade através de modificações discursivas. Partindo disso, estudos críticos da linguagem pretendem mostrar como a linguagem está profundamente ligada à “produção, manutenção e mudança nas relações sociais de poder”, assim como quer “ampliar a consciência de como ela contribui para a dominação de umas

pessoas sobre outras, já que a consciência é o primeiro passo para a emancipação” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 1). Assim, entendendo que linguagem e sociedade estão imbricadas em uma relação dialógica e que o discurso apresenta uma dinâmica de funcionamento muito próxima à de outras práticas compartilhadas socialmente, tomo por base para esse entendimento a ideia de discurso como prática social postulada por Fairclough (2003).

2.2.2.1 A concepção faircloughiana de discurso como prática social

Se o ponto central dos Estudos Críticos Discursivos é a constatação de problemas sociais discursivamente manifestos e, conseqüentemente, a tentativa de transformá-los, Fairclough (2003) propõe uma concepção para o discurso que contempla tanto o aspecto concreto (o texto/o evento social) como o caráter abstrato (a estrutura social), sem deixar de lado o conector entre essas duas pontas: a prática social. Com essa concepção de Fairclough (2003), a perspectiva de análise se amplia, permitindo acesso aos eventos sociais organizados e mantidos por estruturas sociais que exercem um gerenciamento ideológico sobre as ações subjetivas e permitem que estas aconteçam sob a coordenação e o controle da prática social.

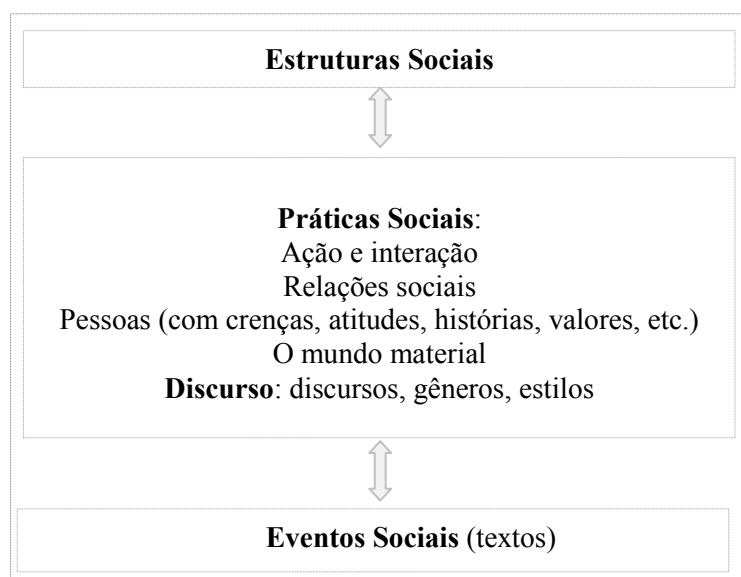
Até 2003, Fairclough trabalhava com um modelo tridimensional do discurso (1992) que se compunha de três aspectos, a saber: o texto (como elemento central); a prática discursiva (englobando processos de produção, distribuição e consumo do texto); e a prática social (entendida como algo produzido ativamente pelas pessoas e compreendida por elas como ideias de senso comum). O modelo tomava a prática discursiva como ponto principal, mas sem deixar de contemplar aspectos como estrutura e prática social, pois “ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos”. Assim, para Fairclough (2008/1992, p. 100), análises puramente textuais, que não contemplassem a prática discursiva, não permitiriam “reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos: eles são respectivamente traços e pistas desses processos e não podem ser produzidos nem interpretados sem os recursos dos membros”.

Mantida como uma entidade abstrata, a prática social era vista como uma das dimensões do evento discursivo, com inúmeras orientações possíveis: a econômica, a política, a cultural, etc. Já a prática discursiva envolvia os “processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, 2008/1992, p. 106). O autor concebia as práticas, discursiva e social, não como opostas, mas como formadoras e integrantes uma da outra. Além disso, a prática discursiva era

vista, nessa época, como um aspecto do evento social, haja vista que para um texto acontecer ele precisava de autores, leitores com suas formas de produção e consumo textual e discursivo.

Em 2003, conforme figura 1, Fairclough amplia o foco, propondo uma concepção social do discurso que centraliza, desta vez, a prática social e traz o discurso, assim como outros aspectos, não mais como a própria prática social, mas como um de seus momentos. Nessa proposta, Fairclough estabelece aspectos que envolvem a prática social e define três principais dimensões do uso da linguagem: os eventos sociais (textos), a prática social e as estruturas sociais. Central neste modelo, a **prática social** engloba alguns aspectos, a saber: **a ação e interação, as relações sociais, as pessoas** (com crenças, atitudes e histórias), **o mundo material** e o **discurso** (gêneros, discursos, estilos). É possível perceber que esses aspectos da prática social estão inevitavelmente interligados: ações e interações só ocorrem através de relações sociais entre pessoas que têm suas crenças e suas histórias refletindo em suas atitudes e vivendo em mundo material envolto em discurso.

Figura 1 – Quadro conceitual constituído conforme Fairclough (2003)



Fonte: Elaboração da autora, 2013.

Eventos, práticas e estruturas sociais se constituem simultaneamente e se influenciam mutuamente numa ação integrada e recorrente. Os **eventos sociais** são os aspectos concretos do discurso e os **textos**, um de seus elementos. Eventos são acontecimentos sociais que envolvem, de alguma forma, a escrita e, influenciando e sendo influenciados pelo discurso. Os textos, por sua vez, também exercem o papel de mediadores da vida social. Nesse sentido, também é possível definir claramente, segundo Fairclough (2003, p. 22), duas forças que atuam sobre os textos, causando-os e sendo causadas por eles: de um lado, as estruturas e as práticas sociais; e de outro, os agentes sociais, isto é, as pessoas envolvidas nesses eventos.

Estruturas sociais são entidades abstratas. É possível vê-las como um conjunto de possibilidades, como o plano econômico, familiar, religioso, escolar ou mesmo referente à classe social ou língua (idioma). São grandes organizadoras (e construtoras) sociais que, por intermédio da prática social, coordenam e permitem que os eventos sociais aconteçam; como uma aula de língua estrangeira numa instituição de ensino privada, por exemplo. É importante salientar que os eventos sociais não são efeitos diretos das estruturas sociais, pois eles sofrem a ação, também, da prática social e, conseqüentemente, da agência do sujeito. A prática social está localizada exatamente na diferença entre o nível do potencial e o que, de fato, acontece, isto é, o nível do realizado, conforme os estratos da realidade de Bhaskar.

Antes mesmo de falar de prática social, é preciso explicar que os sujeitos chegam ao mundo e o encontram repleto de estruturas que regulam sua vida em sociedade: a família, a comunidade, a cidade, a escola, o Estado, a igreja. Assim, não será permitido a qualquer sujeito que se mova fora do controle e ensinamentos dessas estruturas, porque este é o mundo que lhe foi apresentado e já era assim muito antes dele nascer. É possível entender, então, que as estruturas sociais forjam os indivíduos de acordo com seus interesses, com suas necessidades. A experiência desses sujeitos com a realidade está limitada às estruturas que lhes foram apresentadas e à forma como estas lhes foram apresentadas. Tendo em vista que os sujeitos são socialmente construídos, isso acontece também com seus discursos que estão limitados ao seu conhecimento de mundo e às suas experiências nesse mundo. Ainda assim, não é possível dizer que as ações dos sujeitos são determinadas apenas socialmente: eles têm suas próprias forças causadoras que não podem ser reduzidas às forças que atuam sobre estruturas e práticas sociais. É aqui, ao nível da prática social, que podem ocorrer as transformações.

É na **prática social** que tudo acontece. Através da prática social é que estruturas sociais se criam e se moldam. Sujeitos têm acesso às ideologias, valores e crenças através da prática social, através do conhecimento acumulado ao longo da história, ao qual se tem acesso socialmente. A prática social é o amálgama que mantém a sociedade funcionando da forma como é conhecida. Ela funciona como a mediadora de todos os processos sociais e também a gestora das ações e contribuições individuais no mundo. Segundo Fairclough (2003, p. 24), ela funciona como um agente de controle que pode articular, selecionar, excluir ou reter certos elementos da vida social. Práticas sociais funcionam em rede, e esse funcionamento é suscetível a modificações, por estar sujeito à influência tanto da estrutura quanto das ações dos sujeitos. O essencial às práticas sociais, para o autor, é o poder de articular o discursivo ao não discursivo, isto é, unir o discurso aos outros elementos sociais também pertencentes ao campo das práticas sociais: ação e interação, relações sociais, pessoas, o mundo material. Estes elementos também são capazes de articular a vida em

sociedade, e nenhum deles tem qualquer poder isoladamente. Pessoas são inevitavelmente conectadas a outras pessoas e, juntas, elas dispõem de mecanismos de compartilhamento de valores, de ideias e de atitudes que podem definir, transformar ou, simplesmente, destruir sociedades inteiras. Entretanto, aquele que pode auxiliar a definir o que será feito do mundo é o discurso.

No entendimento de Fairclough (2003), o discurso é um momento da prática social, um momento que pode se manifestar através de três diferentes formas: dos discursos (modos de representar), dos gêneros (modos de agir) e dos estilos (modos de ser). É possível dizer que essas três manifestações estão interligadas e uma não existe sem a outra. O autor entende que uma maneira de agir/interagir em sociedade é através da fala ou da escrita e que o discurso deve ser considerado como uma parte dessa ação/interação. É possível entender que há diferentes formas de interação e representação discursiva: nas formas como os sujeitos representam o mundo material (isto é, a realidade em que vivem), nas práticas sociais com as quais estão habituados a conviver (a escrita, a leitura, a conversa, ou mesmo o pensamento) e, ainda, nas formas como se representam para o mundo, para os outros.

Nos **discursos** estão incrustadas as formas de Discurso das estruturas sociais; são os modos como os sujeitos aprenderam a se representar no mundo. Nos **gêneros**, são as ações desses sujeitos que aparecem e que, necessariamente, estão imersas em estruturas sociais e em práticas sociais que moldaram a constituição desses sujeitos, fazendo-os ser quem são. Ademais, são formas de concretização do discurso. Já nos **estilos** (modos de ser), aparecem as características de cada sujeito ou grupo social. Nos estilos é que se tem alguma chance de se parecer relativamente único (apesar de, às vezes, isso não ser possível). Os estilos permitem que os sujeitos imprimam em suas manifestações discursivas uma aparência diferenciada dos outros.

Entre esses três tipos de manifestação discursiva, há uma relação dialética e dialógica tão estável e durável quanto às formas de ação, de representação e de identificação no mundo. Para Fairclough (2003) esses tipos de manifestação discursiva podem ser entendidos também como formas de estabelecer significado textual. Muito similar à teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1978, 1985), Fairclough trabalha com três tipos de significados que podem ser comparados as três metafunções da linguagem de Halliday. Fairclough (2003, p. 27) opta por nomeá-los como ‘tipos de significado’ e os classifica da seguinte forma: ação (inclui a função textual), representação (função ideacional) e a identificação (mais ampla que a função interpessoal).

Para o autor, os textos são vistos como multifuncionais, mas sempre de acordo com a distinção entre as três principais formas de manifestação do discurso: discursos, gêneros e estilos. Há, assim, uma forte correspondência entre a ação e os gêneros, entre a representação e os discursos e, entre a identificação e os estilos. É possível encontrar cada um dos modos de ação, representação

e identificação em cada um dos discursos, gêneros e estilos, e isso mostra como as pessoas fazem coisas no processo de construção de significado em eventos sociais, incluindo a produção de textos.

2.2.2.2 Representações sociais, relações sociais e identidades

Seguindo a linha de pensamento de Fairclough (2003), os discursos são formas de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o ‘mundo mental’ de pensamentos, sentimentos e crenças, além do mundo social. Essas representações são formadas através da história compartilhada entre pessoas e se cristalizam ao longo do tempo, influenciando na constituição dos sujeitos. Segundo Moscovici (1978, p. 41), “**representações sociais** são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. O autor explica que as representações sociais são criações coletivas legitimadas através “de uma dinâmica social”, mostrando que representações sociais não são criações divinas. As representações sociais são responsáveis pela forma como os sujeitos percebem o mundo que os cerca; evidenciando que a percepção do mundo “tal como é e todas [as] percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico”, em que se vive (MOSCOVICI, 2010, p. 30).

Ainda é possível afirmar, segundo Moscovici (2010, p. 34), que as representações sociais têm seu papel determinado no funcionamento da sociedade. Elas são responsáveis por convencionalizar objetos, pessoas e/ou acontecimentos. Através dessa convenção, “elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas”. Um exemplo dessa função específica das representações sociais é o fato de que “mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado” (MOSCOVICI, 2010, p. 34).

Essas convenções são utilizadas para dar forma ao mundo conhecido, àquilo que é compreendido como a realidade. Através delas é possível entender que levantar um braço pode significar um cumprimento ou uma chamada de atenção ou impaciência ou, ainda, que determinados sintomas estão associados a certas doenças. É importante salientar que as representações estão diretamente ligadas, assim como são determinadas, à cultura ou ao idioma a que pertencem. Dessa forma, tais representações auxiliam na percepção da realidade, mostrando que “cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente

define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta” (MOSCOVICI, 2010, p. 35).

Além da função de convencionalizar, segundo Moscovici (2010, p. 36), representações sociais são prescritivas, isto é, elas “se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado”. Apesar de se constituírem como criações primárias, ou seja, estão estabelecidas antes mesmo do nascimento do sujeito, representações sociais não são criações isoladas e, nem surgem do nada. Depois de criadas elas adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e/ou se repelem, dando oportunidade ao surgimento de novas representações, enquanto outras representações morrem.

As representações sociais também são responsáveis por gerar a “opinião” (a ideia) dos sujeitos que, para Moscovici (1978, p. 46), pode ser “uma fórmula socialmente valorizada a que um indivíduo adere” e/ou “uma tomada de posição sobre um problema controvertido da sociedade”. O autor ainda afirma que a opinião é “um momento da formação de atitudes e estereótipos”. O que importa dizer é que a opinião é uma preparação para a ação, uma espécie de prévia para o comportamento que os sujeitos assumem e a representação social é essencial para a constituição da forma como os sujeitos se comportam em sociedade.

Se uma representação social é uma ‘preparação para a ação’, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes. (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Relevante aqui é entender como se criam e circulam essas representações sociais, sobretudo, como elas influenciam na constituição dos sujeitos e, mais ainda, como o discurso, que é o meio que os sujeitos têm para se representar no mundo, toma parte na constituição dessas representações. Ao se pensar que é através da linguagem que as ideias (ideologias) se criam e, através das práticas sociais, elas são estabilizadas ou ‘derrubadas’, com as representações não poderia ser diferente: o papel constitutivo do discurso também lhes é essencial.

O funcionamento das representações sociais é tão profundo quanto complexo, mas, ainda assim, é possível reconhecê-lo através da reflexão sobre a constituição ou a origem dos discursos. Porém, Harvey (1996, p. 77) alerta que refletir sobre o que pensamos e o que fazemos, sobre a natureza dos discursos que construímos, tanto pode permitir mensurar qual o papel, as capacidades e as competências do discurso em relação aos aspectos da vida social (isto é, aos

aspectos das representações sociais), quanto pode levar à circularidade das reflexões, impedindo que se perceba como os discursos funcionam de fato.

O discurso, assim, assume um lugar central nessa rede de representações sociais; já que toda a realidade torna-se perceptível através dessas representações, mas circula através dos discursos. A forma como os sujeitos entendem o mundo, como pensam e refletem sobre o mundo, como aprendem a conviver com os modelos prescritos e convencionados pelas representações sociais é evidenciada pelo discurso. A existência de tal percepção de mundo depende do discurso, mas também depende da forma como a relação com o outro se constitui.

Assim como as representações sociais são responsáveis pela forma como se percebe o mundo, as **relações sociais** são essenciais à forma como os sujeitos agem no mundo. Através das relações sociais, percepções e comportamentos são criados e perpetuados, assim como, através delas, os sujeitos se reconhecem como tais e se estabelecem socialmente. Para Bakhtin (2004/1979), os sujeitos se constituem na relação com o outro. Trata-se de uma constituição, inclusive, que seria impossível se o outro não existisse. Dessa forma, a rede de relações que os sujeitos estabelecem ou nas quais se inserem é parte importante de sua constituição.

Para Fairclough (2003), relações sociais são um dos elementos da prática social e, segundo Harvey (1996), as relações sociais constituem um dos estágios do processo de formação social. Descrever esse momento é descrever as inúmeras formas de envolvimento social que cabem aos seres humanos. Essas diversas formas se referem ao modo como os sujeitos vivem suas vidas, como produzem em conjunto, como se comunicam, como se agregam; e/ou como se formam as cooperações, como se exercem as divisões de trabalho, como se desenvolvem hierarquias sociais como as de classe, raça, idade ou gênero.

Entender o funcionamento das relações sociais e de sua influência no processo de formação social é entender qual a relevância dessas relações no discurso e vice-versa. Porém, quando essas mesmas relações sociais transformam-se em desiguais, quando elas são estabelecidas a fim de exercer uma força de dominação de uns sobre os outros, elas podem ser chamadas de **relações de poder**. A função das relações de poder é estabelecer e manter o poder e o controle de classes dominantes sobre a maioria da população. Essa distribuição desigual de poder foi alvo do estudo e da crítica marxista, que enxergava o mundo como estruturado a partir da luta de classes, esta essencialmente formada pelas relações sociais.

Considerando que os sujeitos se constituem na relação com o outro e que as ideologias se criam e se mantêm também a partir dessa relação, o discurso aparece novamente como um ponto inicial para refletir sobre como as relações sociais se constituem e, além disso, sobre como e com

quais traços as relações sociais se evidenciam nos gêneros, já que, segundo Fairclough (2003), gêneros são modos que os sujeitos têm de agir no mundo.

Influenciados por todos os aspectos dos quais convivem, os sujeitos formam suas **identidades** e se constituem socialmente. Através de suas identidades, os sujeitos podem mostrar quem são e para que vieram, tendo a possibilidade de evidenciar (ou não) um padrão de posicionamento já esperado pela sociedade.

Para Castells (2010, p. 22), identidade é uma construção social que pode ser vista como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. Essas práticas identitárias podem estar relacionadas ao idioma, à configuração familiar e/ou comunitária, ao local onde tal comunidade/família está estabelecida, à religião ou, ainda, à forma como as pessoas percebem esses atributos culturais que os constituem, pois as próprias identidades são fontes de significado para os sujeitos.

Além dos culturais, há também os atributos sociais que preenchem esse contexto – no qual ocorre a constituição das identidades – com discursos, práticas sociais e relações de poder, fazendo com que as identidades também sejam fontes de significado, evidenciando suas formas e marcas de origem. Conforme Castells (2010, p. 24) os tipos de identidade são:

- a) **identidade legitimadora**: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]; b) **identidade de resistência**: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...]; c) **identidade de projeto**: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social.

Ainda segundo o autor, os sujeitos podem transitar por essas identidades, de acordo com o momento histórico e com a sociedade em que vivem. Apesar de se originar de uma forma, nada impede que uma identidade legitimadora se transforme em identidade de projeto ou de resistência, por exemplo. Esse trânsito pelas identidades é uma das características do sujeito pós-moderno de Hall (2006).

Para Hall (2006), o conceito de identidade passou por três fases distintas e foi se desenvolvendo conforme a sociedade também se desenvolvia. O primeiro é o sujeito do Iluminismo, que pode ser visto, conforme o autor, como uma divindade estável, guiada e controlada pelas tradições e estruturas sociais, indivisível e único. O segundo é o sujeito sociológico, aquele que se define pela convivência com a sociedade e que se constitui dentro das estruturas sociais, mas

ainda assim, é um indivíduo isolado, alheio aos seus iguais. O terceiro e mais polêmico dos sujeitos é o pós-moderno: aquele que é descentrado, fragmentado, que circula entre as estruturas e tradições conforme a necessidade e o momento histórico, assumindo a identidade que lhe convém. O sujeito da atualidade é o pós-moderno: aquele que, em tese, pode “escolher” seus caminhos e suas identidades conforme o que a sociedade disponibiliza.

Entretanto, apesar da tradicional definição de sujeito pós-moderno de Hall estar muito próxima do sujeito dos dias atuais, identidades não podem ser vistas como constituições livres e espontâneas. Ainda que fragmentadas, elas estão limitadas às estruturas sociais que as cercam, aos discursos que as atravessam e influenciam em suas constituições e à sociedade a que pertence, como um todo. Segundo Bauman (2005), os sujeitos não são tão livres para escolher suas identidades como se estivessem diante de uma prateleira de mercado. Os sujeitos só podem ser aquilo que o sistema – nesse caso, aquele que prevalece em boa parte dos países do mundo, o capitalista – permite que os sujeitos sejam. Esse sistema que transforma até mesmo as identidades em mercadorias somente permite que os sujeitos se constituam se estes estiverem de acordo com as condições de produção, de acordo com os interesses capitalistas locais (ou mesmo globais, tendo em vista que a própria noção de globalização quer “vender” a ideia de uma ausência de fronteiras para o consumo).

Identificar-se significa pertencer e, pertencimento implica segurança. Segundo Bauman (2005, p. 35), sujeitos buscam por uma identidade e por um sentimento de pertencimento porque o “anseio por identidade vem do desejo de segurança”. Mas é também essa identificação que leva os sujeitos à estratificação, pois as identidades não estão à disposição de todos os sujeitos; nem todos podem ir à prateleira e escolher a identidade do momento. Essa impossibilidade leva a uma divisão entre aqueles sujeitos que tudo podem e os que não têm direito à escolha, causando a desigualdade e levando à opressão.

Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à sua própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam... (BAUMAN, 2005, p. 44).

Isso faz, assim, com que as práticas identitárias só se estabeleçam se os sujeitos possuírem a moeda necessária para a aquisição das identidades, ou seja, o poder de consumo. A desigualdade social começa quando não é possível escolher qualquer identidade a qualquer tempo.

Poucos podem escolher que identidade assumir. À maioria da população há uma imposição de identidades, cabendo apenas escolher aquelas poucas que o sistema permitiu.

Bauman (2005) define esses sujeitos, que não têm tanta liberdade de escolha no que se refere às identidades, como “subclasse”. Nessa subclasse estão incluídos aqueles “que têm negado o direito de reivindicar uma identidade distinta da classificação atribuída e imposta. Pessoas cuja súplica não será aceita e cujos protestos não serão ouvidos” (BAUMAN, 2005, p. 45). A marca de identidade dos sujeitos dessa subclasse é, segundo Bauman (2005, p. 46), a “ausência de identidade”, o que causa a exclusão do espaço social “em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas”.

Se você foi destinado à subclasse (porque abandonou a escola, é mãe solteira vivendo da previdência social, viciado ou ex-viciado em drogas, sem-teto, mendigo ou membro de outras categorias arbitrariamente excluídas da lista oficial dos que são considerados adequados e admissíveis [tal como alguns dos alunos de escolas periféricas]), qualquer outra identidade que você possa ambicionar ou lutar para obter lhe é negada a priori. (BAUMAN, 2005, p. 45).

Assim como ideologias, representações sociais e relações sociais, as identidades também são efetivadas através do discurso. São constituídas pelo discurso e também são constitutivas do discurso e se manifestam através dos discursos, gêneros e estilos. Por isso, estudos que envolvem a linguagem, sobretudo quando se referem ao gênero ou ao discurso, não poderiam ignorar a possibilidade de analisar também aspectos relacionados às representações, às relações sociais e/ou às identidades. Representações sociais podem evidenciar como as estruturas sociais criam e controlam a forma como os sujeitos se representam no mundo ou se a forma como os sujeitos se relacionam socialmente é o que influencia ou permite que se estabeleçam no mundo e/ou, ainda, como as identidades são influenciadas pelo discurso e se se constituem através dele. Esse estudo mais profundo pode permitir uma visão crítica do papel do discurso em sociedade.

Tendo em vista as possibilidades de acontecimento que envolvem o discurso e, sobretudo, a forma como o discurso circula e se manifesta socialmente, concretizando-se e influenciando na constituição dos gêneros, tomo o quadro teórico-metodológico proposto pela Análise Crítica do Gênero como central neste estudo.

2.3 A ANÁLISE CRÍTICA DO GÊNERO

A fim de entender no que consiste uma análise crítica de gênero e evidenciar quais aspectos são relevantes em uma análise desse tipo, faço, nessa seção, um levantamento dos principais conceitos referentes a esse quadro teórico-metodológico que toma a Análise Crítica do

Discurso e aspectos do enunciado bakhtiniano como base. Lembro que diversos conceitos levantados na seção anterior são retomados aqui a fim de explicar a relação de influência mútua entre o discurso, a prática social e o gênero.

Contrariando a tradição de análise de gêneros como entidades isoladas, estáveis e estanques, novas propostas e conceitos teórico-metodológicos começam a se delinear recentemente, a fim de que se estudem os gêneros em situações mais próximas da realidade, sem deixar de considerar sua relação dialógica e outros aspectos sociais. É possível perceber que algumas dessas propostas buscam evidenciar a complexidade das relações linguísticas, discursivas e sociais mediadas pelos gêneros.

Bhatia (2004), por exemplo, entende que as análises do discurso escrito podem se ater ao nível léxico-gramatical ou a outras propriedades textuais, ao uso da linguagem situada em contextos profissionais, institucionais e organizacionais ou, ainda, a um amplo contexto social, nesse caso destacando as relações sociais e identidades, além das forças assimétricas de poder social. O autor propõe que as análises do discurso escrito (que ele também sugere que pode ser visto como texto, gênero, prática profissional ou prática social) ultrapassem o nível da estrutura textual e sugere um modelo que permite uma visão multiperspectiva sobre o discurso.

Esse modelo possibilitou explorar não apenas a estrutura textual do discurso escrito, mas possibilita ir além do estritamente expresso, considerando como objeto de análise também o contexto de produção dos discursos. Ao considerar o discurso (também) como prática social, o autor favoreceu a que as análises de gênero assumissem uma posição de perspectiva crítica; o que de fato, não poderia ser ignorado por muito mais tempo, haja vista que, desde a declaração de Bakhtin (2004/1979) de que “onde há signo há ideologia”, passou-se a vislumbrar a existência de um lado oculto dos enunciados que influencia fortemente no texto (assim como na constituição da sociedade) e que, até então, era um aspecto pouco evidente nas análises.

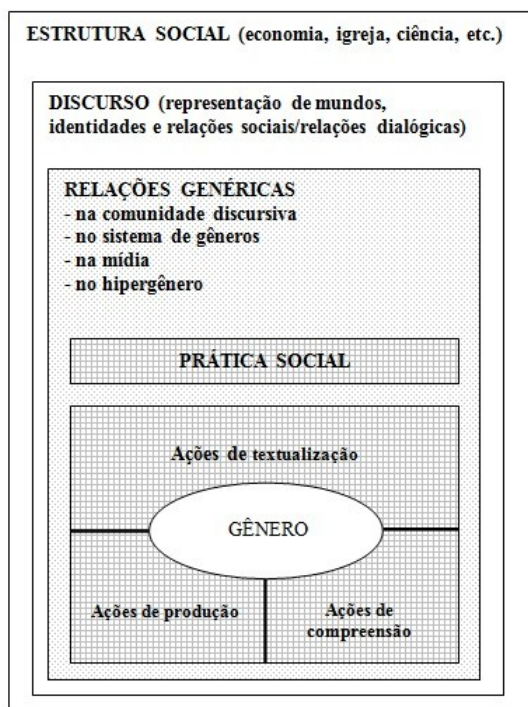
No Brasil, a pesquisa sobre gênero como um todo tem avançado amplamente, inclusive nas análises críticas de gênero, que tem trabalhos escritos por Meurer (2002, 2005), Motta-Roth (2008, 2010) e Bonini (2003, 2007, 2010, 2011). Este, nos últimos anos, tem desenvolvido sua pesquisa em torno de um quadro conceitual que permite uma análise que parte do gênero em direção ao discurso e que considera a influência da prática social na produção do gênero. Esse quadro conceitual, tomado como **referência neste trabalho**, assume uma perspectiva de “crítica” discursiva utilizando-se de pressupostos pertencentes ao quadro teórico da Análise Crítica do Discurso, de Fairclough (2008/1992, 2003) e de **alguns** aspectos do enunciado e dos Gêneros do Discurso, de Bakhtin (2004/1979, 2011/1953).

Assim, é possível perceber que a Análise Crítica de Gêneros, conforme proposto por Bonini (2011), se apresenta como um quadro teórico-metodológico que busca entender a dinâmica de funcionamento dos gêneros em sociedade. Isso significa pensar, também, naquilo que influencia os gêneros que circulam socialmente, quais práticas sociais podem impulsionar o surgimento ou o apagamento de um gênero e de que forma os discursos se fazem presentes na constituição genérica.

Gêneros não surgem do vazio, mas sempre de uma relação de interação com outros gêneros e com outros aspectos do contexto que abrigam esses gêneros. Responsáveis por organizar a comunicação humana, o funcionamento dos gêneros depende tanto de outros gêneros, quanto das estruturas que regulam sua circulação e, por consequência, da forma como os sujeitos estabelecem contato com esses gêneros. Os sujeitos, por sua vez, só têm a possibilidade de conhecer e de dominar a utilização dos gêneros, porque os gêneros contam com suportes físicos e sociais que permitem sua existência e sua circulação em sociedade.

Segundo Bonini (2011), os gêneros se constituem através de relações dialógicas e interdependentes estabelecidas com outros gêneros, com as práticas sociais e discursivas, com as estruturas sociais e com o discurso. Essas relações podem estar restritas ao campo do enunciado ou ampliadas ao âmbito do discurso e das estruturas sociais. São essas relações que o quadro conceitual, conforme figura 2, permite entender e analisar.

Figura 2 – Planos da análise de gêneros e da análise do discurso



Fonte: Bonini (2011, p. 690).

Os sujeitos produtores/receptores envolvidos com o gênero estão envolvidos também em uma série de ações que podem ser relativas às ações de produção, ações de compreensão e ações de textualização. Tais ações dizem respeito àquilo que os sujeitos produtores/receptores precisam acionar quando chamados à produção, textualização e compreensão de um gênero, por exemplo: os conhecimentos sobre o gênero e seus objetivos; o conhecimento de mundo necessário para a textualização ou a identificação do público receptor e do que ele espera compreender desse gênero. Essas ações provocam um resultado a que se pode chamar de prática social do gênero. Entretanto, essas ações de produção, textualização e compreensão do gênero não são levadas em consideração neste trabalho.

Conforme discutido anteriormente, o gênero está imerso em práticas sociais que lhe são inerentes e que determinam sua forma, seu conteúdo, a maneira como os sujeitos o (re)produzem e o compreendem. Essa relação dialógica é um fator constitutivo do gênero, evidenciando que um gênero está sempre conectado a outro, que uma prática discursiva está sempre ligada à outra, interferindo-se e influenciando-se mutuamente. Para entender o gênero, é preciso entender como essas relações se estabelecem como fortes influências na formação do gênero e do discurso.

Essa relação de constituição é essencial, pois, em alguns casos, os gêneros nem existiriam se não fossem alguns elementos (o suporte e a mídia, por exemplo), isto é, sem estes, os gêneros não poderiam circular ou seriam completos desconhecidos dos sujeitos. Essa relação de interação entre os gêneros e esses elementos, segundo Bonini (2011), pode ser chamada de relação genérica e podem ocorrer de quatro formas: com o hipergênero, com a mídia, com o sistema de gêneros e com a comunidade discursiva.

O gênero pode se relacionar com um **hipergênero**, uma espécie de agrupamento de gêneros, onde as produções genéricas simplesmente acontecem em conjunto. Conforme Bonini (2011, p. 691), essa produção pode ocorrer num agrupamento, que permite formar “uma unidade de interação maior (um grande enunciado)”, como o jornal, por exemplo. A mídia, por sua vez, é uma “forma tecnológica material de mediação da interação linguageira, sendo que ela constitui-se de um ou mais suportes e apresenta uma forma característica de organização, produção e recepção” (BONINI, 2011, p. 693). A relação com a mídia é essencial, tendo em vista que, segundo o autor, é a mídia que põe o gênero em circulação e, ainda, organiza os sujeitos produtores/receptores através do cenário espaço-temporal dos gêneros. Ainda segundo o autor, “gêneros e hipergêneros se ajustam às formas de produção e recepção possibilitadas pela mídia”. Os gêneros, com suas práticas discursivas, tanto quanto os sujeitos que os produzem/recebem, precisam se ajustar às possibilidades midiáticas para que possam entrar e se manter em circulação social. Por isso, esta é outra das relações que constituem e, de alguma forma, determinam o gênero.

Quanto ao sistema de gêneros, conceito proposto por Bazerman (2006), Bonini (2011, p. 693) declara que “os gêneros podem ser vistos como elementos de uma sequência de práticas e ações sociais [...] [em que] um gênero cria condições para existência de outro”. Já no que se refere à comunidade discursiva, conceito proposto por Swales (1990), “os gêneros em uma comunidade discursiva, estão a serviço de uma hierarquia de membros que, juntos, realizam um conjunto de práticas sociais também hierarquizadas” (BONINI, 2011, p. 693). É importante deixar claro que, por uma questão operacional, essas relações genéricas não são tomadas como objeto de análise neste trabalho.

Outro possível nível de análise, conseguinte às relações genéricas, refere-se às relações do plano do discurso. Para o autor, gêneros são materializações do discurso, assim como as práticas sociais imersas nos gêneros também influenciam os discursos. Por último, aparecem as relações no plano da estrutura social. “As instituições (como a igreja, a economia e a ciência) constituem tanto os discursos quanto as práticas sociais e são, ao mesmo tempo, por esses constituídas” (BONINI, 2011, p. 694).

Segundo Bonini, seu quadro conceitual permite, quando observado numa perspectiva ascendente, a possibilidade de uma análise que parta do gênero rumo ao discurso, construindo uma análise crítica de gêneros. O contrário também é possível: numa perspectiva descendente, permite construir um caminho para a análise crítica do discurso. Ao optar pela análise crítica de gêneros como fundamento teórico-metodológico para este trabalho, entendo a necessidade de traçar uma rota possível que vá além do textualmente explícito e busque identificar e refletir sobre as assimetrias de poder que influenciam a constituição dos gêneros e dos discursos, interferindo na formação das identidades e das relações sociais. Sob esse entendimento, um quadro que pretende analisar criticamente o gênero precisa tomar como um de seus fundamentos, a Análise Crítica do Discurso.

2.3.1 A análise crítica do discurso

A partir do momento em que o discurso assume papel essencial na constituição dos sujeitos; em que se percebe que a sociedade constitui o discurso e, além disso, que este se configura como um dos momentos essenciais do cenário de constituição do gênero, surge a necessidade de entender qual o tamanho dessa influência do discurso na (re)produção e/ou (trans)formação da sociedade e vice-versa.

Para o dialogismo, o essencial é a estreita relação de constituição entre sociedade e linguagem, de forma mais ampla, e a constituição dos enunciados/discursos, de forma mais restrita.

É fato que a forma típica do enunciado é o gênero do discurso e que este, por sua vez, é a materialidade do discurso. Porém, segundo Sobral (2009), por mais que o Círculo de Bakhtin tenha se estabilizado como centro dos estudos da enunciação, ainda assim, não há um conceito de discurso muito claro nas obras do Círculo. Todavia, para o autor, é possível condensar o pensamento do Círculo sobre o conceito de discurso dessa forma:

Discurso é uma unidade de produção de sentido que é parte das práticas simbólicas de sujeitos concretos e articulada dialogicamente às suas condições de produção, bem como vinculada constitutivamente com outros discursos. Mobilizando as formas da língua e as formas típicas de enunciados em suas condições sociohistóricas de produção, o discurso constitui seus sujeitos e inscreve em sua superfície sua própria existência e legitimidade social e histórica. (SOBRAL, 2009, p. 101).

Os conceitos de discurso, tanto do dialogismo quanto dos Estudos Críticos, podem ser relacionados entre si, quando pensados como ativos constituintes dos sujeitos e jamais considerados em separado de suas condições sócio-históricas de produção, o que possibilita pensar o discurso como um dos componentes das atividades compartilhadas socialmente. Porém, a noção de discurso do Círculo não considera as práticas sociais que atravessam as práticas discursivas dos gêneros/discursos e, assim, afasta-se da possibilidade de uma perspectiva crítica do discurso.

Para os Estudos Críticos, especialmente na definição faircloughiana, o conceito de discurso pode ser visto de forma mais restrita. Quando assinalado dessa forma, discurso está relacionado àquelas “formas particulares de representar partes do mundo”. Atendo-se a esse conceito, Fairclough encampa uma série de estudos de teóricos críticos das ciências sociais que, preocupados com a forma como a sociedade vinha se constituindo, passaram a verificar quais as influências dessa formação social. Assim, partindo (também) dos estudos arqueológicos foucaultianos, Fairclough assinala a importância dos estudos críticos quanto ao papel do discurso na constituição da sociedade. Para tanto, Fairclough (2008/1992, p. 64) tomou duas das contribuições de Foucault:

A primeira é uma visão constitutiva do discurso, que envolve uma noção de discurso como ativamente constituindo ou construindo a sociedade em várias dimensões: o discurso constitui os objetos de conhecimento, os sujeitos e as formas sociais do ‘eu’, as relações sociais e as estruturas conceituais. A segunda é uma ênfase na interdependência das práticas discursivas de uma sociedade ou instituição: os textos sempre recorrem a outros textos contemporâneos ou historicamente anteriores e os transformam, e qualquer tipo de prática discursiva é gerado de combinações de outras e é definido pelas suas relações com outras práticas discursivas.

Mesmo partindo de uma visão abstrata de discurso, essa relação de constituição que Foucault estabelece entre o discurso e a sociedade ou mesmo entre os discursos atuais e os

historicamente anteriores é um aspecto que se coaduna, de certa forma, com o pensamento dialógico bakhtiniano. O lugar de funcionamento da língua (o discurso), para Bakhtin, é o ambiente social e histórico onde as interações acontecem; e as interações são essencialmente dialógicas. Quando Fairclough (2008/1992) assume a ideia foucaultiana de dependência entre os textos, dizendo que um sempre recorre a outro, contemporâneo ou historicamente anterior, transformando-os, tomando para seus estudos a ideia de interdiscursividade, está fazendo, por sua vez, certa referência ao dialogismo bakhtiniano e abrindo as portas para pensarmos o papel da interação no processo discursivo e na constituição social.

Conforme Sobral (2009, p. 90):

A interação envolve (1) a presença de partes implícitas ou explícitas de outros textos num dado texto – a intertextualidade, (2) a presença de discursos em outros discursos (nos modos de dizer, de elaborar textos, nas formas de interação etc.) – a interdiscursividade e (3) a presença de gêneros (modos de entender e de organizar o mundo em discursos) em outros gêneros – a intergenericidade.

A **interação** é o que põe em marcha uma série de fatores que podem ser capazes de criar, (re)produzir e extinguir uma sociedade. Através da interação, sujeitos se constituem na relação com o outro, discursos se criam e se perpetuam, práticas sociais se estabilizam ou se modificam, estruturas sociais surgem e se mantêm no topo da pirâmide. Somente em interação é que uma sociedade se (re)produz.

Quando se põe em (inter)ação, “o sujeito ‘cimenta’ a junção entre o socialmente previsto e o individualmente (mas sempre intersubjetivamente) executado” (SOBRAL, 2009, p. 52) chamando ao cenário enunciativo diversos elementos que vão determinar o comportamento social e linguístico dos sujeitos, tais como: a qual estrutura social essa ação está filiada, quais as definições dos gêneros que serão utilizados e em função de quais sujeitos-interlocutores, qual o momento espaciotemporal. Tais “escolhas” (que, apesar de o termo sugerir, não acontecem livremente) determinam que gênero deverá/poderá ser utilizado, que ações realizará no gênero (dentro e fora dele), em resposta/em ativação de quais práticas sociais e, ainda, em se tratando de esferas de atuação humana e os sujeitos envolvidos nelas, que discursos e ideologias estarão imersas nessa produção.

Não é difícil perceber que o discurso está imerso nas enunciações, assim como nas práticas sociais que as envolvem. Também é possível entender que as ideologias estão enraizadas nos discursos e que, através deles, sujeitos se constituem e se relacionam entre si, compartilhando crenças, valores, práticas, histórias. Os sujeitos, por sua vez, fazem parte de instituições sociais; instituições estas que compartilham valores e discursos que as mantêm em sua posição de poder. As

relações entre os sujeitos são fortes aliadas das instituições na tentativa de manter o poder; o que permite que o cenário de dominação se perpetue desde que esteja de acordo com os interesses daqueles que sabem quando e como controlar qualquer um desses componentes.

Ao perceber a existência da circularidade nessa estrutura e que, ao contrário do que muitos podem imaginar, é possível quebrar esse ciclo, Fairclough – como linguista – propôs-se a estudar o discurso por entender que através dele é que essa estrutura de circularidade se estabelece. Sem o discurso, o poder não se cria nem se mantém. Através do discurso, é possível “derrubar” o poder. Sem deixar de lado componentes sociais importantes como sujeitos e estruturas sociais, Fairclough viu o discurso como o instrumento para a transformação da sociedade como um todo, tomando essa ideia como ponto de partida para a Análise Crítica do Discurso.

Ao sugerir uma visão crítica de discurso, exatamente por considerar seu papel de criação, controle e manutenção das forças sociais, Fairclough (2008/1992) mostra como é essencial entender a relação entre discurso e sociedade. Ao considerar “o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2008/1992, p. 91), o autor mostra que as relações do sujeito com os outros e com o mundo são responsáveis pela forma como aquele compreende a realidade; como os significados são construídos. Se através do discurso, de certa forma, os sujeitos são capazes de agir, representar e modificar o mundo, então é preciso pensar também o discurso, para então desconstruí-lo. Essas relações de (des)construção de significados são dialógicas e se estabelecem na dependência do outro, do discurso do outro; mas, apesar disso, construções de significado não podem ficar a mercê do outro, apenas à espera do outro.

Fairclough assume, então, o papel de precursor da Análise Crítica do Discurso que se constitui numa perspectiva teórica e metodológica e destina seus esforços de pesquisa às diversas práticas que compõem a vida social. Aqui, o discurso é entendido como um dos elementos dessas práticas sociais que, ao mesmo tempo em que constrói outros elementos dessa prática, dialética e dialogicamente, é constituído por eles. Cabe salientar aqui, que a ideia de **crítica** de Fairclough (2008/1992, p. 28) vai além do sentido denotativo. Ser crítico “implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção – por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem”. Para o autor, ser crítico significa se apropriar de outras formas de enxergar a realidade, conhecendo-a e modificando-a, sempre que possível, sempre que necessário.

Ainda destinando atenção ao estudo crítico da linguagem, mas atualizando seu modelo de estudo do discurso, Fairclough (2003) evidencia a prática social e põe o discurso como um de seus momentos e não mais como a própria prática, como ocorrido no modelo de 1992. Entretanto,

Fairclough encorpou seu quadro teórico, ampliando o foco sobre os aspectos que influenciam tanto o uso da linguagem quanto a constituição da prática social.

Com o modelo de discurso de 2003, Fairclough divide a linguagem (ressalto: uma divisão apenas com fins metodológicos) conforme três grandes organizadores: as estruturas sociais, as práticas sociais e os eventos sociais.

As **estruturas sociais** são entidades mais abstratas que se configuram como as grandes organizadoras sociais, aquelas que criam, controlam e, sobretudo, mantêm o poder através do discurso. As estruturas sociais podem ser formadas por uma língua (idioma), pelo Estado, pela instituição familiar, pela mídia, pela igreja.

Já as “**práticas sociais** podem ser vistas como formas de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais em detrimento de outras, em áreas específicas da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24). Segundo o autor, as práticas sociais funcionam como articuladoras de diferentes elementos sociais e, juntas, formam uma rede bem específica e mutável e são elas que assumem o papel de mediação entre a estabilidade, rigidez das estruturas sociais, e a instabilidade dos **eventos sociais** (os textos/os gêneros) submetidos às ações dos sujeitos. O cerne desse modelo está em articular o discurso com outros elementos sociais não discursivos, o que permite ver qualquer prática social como um amálgama entre esses elementos: “ação e interação, relações sociais, pessoas (com crenças, atitudes, histórias, etc.), o mundo material, o discurso [semiose]” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25).

O autor trabalha com a ideia de que o discurso se configura como um dos momentos da prática social e mostra de que forma o discurso aparece na prática social. Conforme levantado anteriormente, o discurso é um elemento da prática social e depende dele, a circularidade (ou a quebra dela) da engrenagem social da forma como é conhecida pelos sujeitos.

Fairclough (2003) ainda apresenta três diferentes formas de manifestação do discurso. De acordo com esse modelo, parte desse discurso é ação/interação dos sujeitos e parte é representação do mundo material, de outras práticas sociais e/ou representação da própria prática a que se refere. Através desse discurso, que se insere nas atividades dos sujeitos e na forma como estes se representam no mundo, os sujeitos também revelam seus modos de ser e suas identidades, nesse mundo criado/representado discursivamente.

O autor destinou atenção aos aspectos discursivos e sociais da linguagem, sem esquecer-se da base do processo: os eventos sociais (os textos). O texto é a materialidade da prática social, mas também é o que dá forma ao significado construído socialmente. As pessoas agem, fazem coisas, constroem significado ao se envolverem em eventos sociais e os textos são uma

dessas coisas. Esses significados podem estar relacionados às ações dos sujeitos, às representações se estabelecem socialmente e à maneira como os sujeitos se identificam com o/no mundo.

É possível perceber que a Análise Crítica do Discurso, especialmente a baseada no modelo de Fairclough de 2003, permite que muitos aspectos sejam analisados, ampliando o foco de análise tanto do discurso quanto do contexto social que cerca a produção do discurso em questão. A Análise Crítica do Discurso é uma área de estudos que permite uma ampla conexão com as teorias sociais e que, sobretudo, pode evidenciar os aspectos (muitas vezes) ocultos do discurso que podem preservar a permanência da circularidade desigual da prática social.

2.3.2 Prática social: do discurso ao gênero

Conforme já evidenciado, o discurso se efetiva entre sujeitos que compartilham **práticas sociais**. Tendo em vista que estas práticas também efetivam o uso da linguagem, gêneros não podem ser considerados enunciados simplesmente. Gêneros também são atravessados por práticas sociais que, ao serem produzidas pelos sujeitos, efetivam-se através dos gêneros (como a cerimônia de casamento, que é antecedida pelo gênero convite de casamento, por exemplo) e das práticas sociais internas do gênero, que se realizam quando o gênero é produzido (a prática de convites para cerimônias de casamento serem assinados pelos pais dos noivos).

No pensamento de Bakhtin, o aspecto central se volta para a cena enunciativa e deixa em segundo plano, por exemplo, as atividades sociais relativamente estáveis que criam, organizam, sustentam e/ou são capazes de inutilizar os gêneros. Ou ainda, sua teorização não focalizou os discursos (assim como suas práticas sociais ou discursivas) que se criam e se estabelecem com base nos enunciados. Entretanto, Fairclough (2003) já considera que as práticas sociais são essenciais no processo discursivo. Mais que isso, ele entende que o discurso é um dos momentos dessa prática e, para chegar a tal entendimento, parte de Harvey (1996) para elencar uma série de componentes da prática social que podem interferir e influenciar na produção de um gênero.

Segundo Fairclough (2002), a prática social é uma forma de articulação social relativamente estabilizada. Para ele, é importante centrar seus esforços no estudo da prática social porque ela é uma articulação de outros elementos também sociais que se constituem como o motor da sociedade e, especialmente, porque isso permitiria uma análise mais profunda do funcionamento da sociedade. Em Fairclough (2002) é possível perceber que toda prática inclui os seguintes elementos: atividades; sujeitos imersos em relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores e discurso. Seu pensamento se coaduna com Harvey (1996), em que

esses elementos coexistem numa relação dialética constante, ou seja, são elementos diferentes, mas não podem ser separados um do outro porque um está irremediavelmente internalizado no outro.

Ao entender que os gêneros são modos de manifestações e materializações do discurso e, ao mesmo tempo, modos de ação dos sujeitos no mundo, que os elementos que constituem a prática social estão interconectados e internalizados uns nos outros, então todos esses elementos, de alguma forma, estão inevitavelmente imersos nos gêneros. Os gêneros se apresentam como formas de atividade social de pessoas que têm crenças, valores e histórias, interagindo entre si num mundo material constituído de práticas sociais. Porém, apesar de definir o gênero como um modo de agir no mundo, Fairclough não é tão claro quanto à definição efetiva do gênero. Segundo Bonini (2007, p. 61), uma forma de definir o gênero, agregando itens à explicação e, ainda assim, coadunar-se com o pensamento de Fairclough, é tomar duas de suas obras como base (1992, 2003).

Fairclough (2003, p. 65) diz que os gêneros representam os aspectos discursivos dos modos de ação/interação que ocorrem nos eventos sociais. Dito dessa maneira parece difícil compreender o gênero, porém é possível propor uma alternativa para tentar entendê-lo, tomando como suporte o conceito de Fairclough (2008/1992) de prática discursiva e a discussão levantada por Bonini (2007), apesar de este último não se ter proposto a especificar quais os limites dessa relação entre o próprio gênero e suas práticas discursivas.

A prática discursiva, para Fairclough (2008/1992, p. 106), “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais”. De acordo com Bonini (2007, p. 61),

mediante esse conceito, podemos dizer que a prática discursiva é um dos processos de realização do texto e, nesse sentido, do gênero. Se todo texto ocorre através de um gênero mais ou menos estabilizado em determinado meio social, é possível inferir que todo gênero detém práticas discursivas específicas: um modo de ler, de escutar, de falar ou de redigir.

Dessa forma, tomando o conceito de Bakhtin (2011/1953) de **gênero**, como “um tipo relativamente estável de enunciado”, e, o fato de que a expressão deste só pode ser explicada considerando-se além de seu conteúdo centrado no objeto e no sentido, é possível perceber que para entender o gênero é preciso ir além de seus aspectos estruturais aparentes. Isso significa dizer que para entender um gênero, como o convite de casamento, por exemplo, é preciso entender também como se dá a produção, a distribuição, a circulação e o consumo deste gênero. Os convites de casamento são produzidos em função de uma prática já estabilizada socialmente, nesse caso, a cerimônia pública da união conjugal entre duas pessoas. A distribuição e o consumo desse gênero são determinados em cada caso, mas tem sido comum que esses convites sejam entregues pelos

noivos a seus convidados e/ou se propaguem pelas redes sociais entre grupos de amigos e, ainda assim, ter a sua funcionalidade preservada.

Não é difícil entender que os gêneros são tipos de enunciados que se relacionam com outros tipos de enunciados (na relação entre convites de casamento, por exemplo), quando os sujeitos enunciadore agem no mundo. Essa possibilidade de ação no mundo não envolve apenas a prática social que impulsionou tal ação, mas envolve também práticas materiais (constituídas de ações não verbais, como a impressão do convite de casamento, por exemplo). Tais práticas, tanto as sociais quanto as materiais, são atravessadas pelo discurso. Retomando o exemplo do convite de casamento: qual o motivo de os pais serem os agentes do gênero convite de casamento, se os noivos são os personagens principais da cerimônia; ou, por que os nomes dos pais da noiva e da própria noiva aparecem em primeiro plano no mesmo convite; ou, ainda, por que é comum, conforme Ribeiro (1998, p. 49), que a família da noiva financie a festa de casamento? É possível perceber que o gênero está cercado de práticas discursivas, de práticas sociais (externas e internas), de ações dos sujeitos e de suas relações entre si, de valores e crenças e, sendo alguns (ou todos) desses elementos constituintes da prática social, assim como o é o discurso, não há como negar sua presença (da prática social) nos gêneros.

Seria possível afirmar que, se os gêneros desenvolvem práticas discursivas específicas (modos específicos de ler, de escutar, de falar, de produzir), a expressão de cada gênero também pode responder se há uma relação dialógica entre essas práticas discursivas (as suas práticas discursivas) e as de outros gêneros? Considerando o gênero convite de casamento como um enunciado, um elo na cadeia comunicativa, este gênero responde a uma prática estabilizada da produção de convites de casamento, conforme os moldes tradicionais descritos anteriormente. Quando a prática social da cerimônia de casamento sofre modificações, essas mudanças podem atingir o gênero (inibindo a prática da impressão e incentivando a publicação nas redes sociais) e, por consequência, modificando as práticas discursivas desse mesmo gênero. Estabelece-se uma relação constitutiva dialógica entre a prática social de convidar pessoas para uma cerimônia de casamento, o gênero convite de casamento e as práticas de produção, distribuição e consumo desse gênero em outros momentos. De alguma forma, Fairclough (2008/1992, p. 64) abriu espaço para essa discussão quando diz “que qualquer tipo de prática discursiva é gerado de combinações de outras e é definido pelas suas relações com outras práticas discursivas”.

Nesse sentido, ao entender que prática social e prática discursiva estão muito presentes na constituição do gênero e entender, segundo Fairclough (2003), que o gênero é uma forma de ação no mundo, torna-se perceptível, como afirma Bonini (2007, p. 61), que: “à medida que agrupa uma determinada quantidade de marcas de caracterização do texto, [o gênero] traz consigo também

um modo de se construir esse texto (através da fala, da escrita, etc.) e, ao mesmo tempo, uma forma como ele pode ser consumido (através da escuta, da leitura, etc.)”. Novamente, retomando o convite de casamento, podemos verificar que se uma dupla de noivos resolve enviar seus convites de casamento via redes sociais, essa decisão dispensará a necessidade de impressão e entrega desses convites pessoalmente a cada convidado. Ao assumir que o gênero será ‘virtual’, o modo de se construir, distribuir, circular e consumir o texto será diretamente afetado.

Nessas discussões, tento estabelecer uma conexão entre a visão crítica de Fairclough (2003) sobre o discurso e as discussões propostas por Bonini (2003, 2007), utilizando alguns aspectos do dialogismo bakhtiniano como pontos de conexão. Como forma de compreender que tipo de aspectos (sociais e/ou textuais) envolve a configuração do gênero, entendo que esses aspectos devem ser vistos, conforme Bonini (2007, p. 61), como “um conjunto de características que possibilitam a existência de um texto como fato materializado de linguagem”, mas que estão no entorno do gênero, muitas vezes, fazendo com que este se estabilize ou se modifique. Dentre as diversas possibilidades de definição do gênero, tomo como **conceito-base deste trabalho** o de Bonini (2003), para quem o gênero

deve ser visto como um conteúdo representacional dinâmico que corresponde a uma forma característica de um texto, entendido como enunciado pleno (texto-simples que tem um enunciador/locutor único ou texto-complexo com um enunciador/locutor principal) e como enunciado recorte (conjunto de textos de enunciadores/locutores individuais, integrados na forma de texto-ritual), se caracterizando pelas marcas estruturais texto-lingüísticas, de suporte, de circunstâncias enunciativas, funcionais em relação ao meio social (conteúdo, propósitos, etc.), funcionais em relação ao hipergênero (de abertura, de feedback, de encerramento, etc.). (BONINI, 2003, p. 210).

O autor ainda explica que “o gênero é algo que se pratica (como produtor e/ou receptor); o que varia é a possibilidade de controle (de autoria)” (BONINI, 2007, p. 61). O fato é que o gênero será entendido não apenas por suas características estruturais, mas também, e muito mais, pelas relações impressas à sua produção, seja pelos sujeitos produtores/receptores, seja pelo discurso ou pela prática social que envolve seu processo de produção/recepção. Essa noção se evidencia, especialmente, em Fairclough (2003), para quem os gêneros são formas de fazer sentido no discurso.

Fairclough (2003) entende o gênero como uma atividade social que se utiliza do discurso para garantir sua existência, assim como o contrário também acontece: o discurso precisa da materialidade do gênero para circular e se efetivar socialmente. São os gêneros que, discursivamente, (re)produzem a vida social e essa (re)produção é um dos momentos da prática social. Segundo Harvey (1996), o processo de acontecimento social, ou seja, o que faz com que uma

sociedade se concretize depende de alguns estágios, que ele chama de “momentos”. Esses momentos só ocorrem juntos, interligados, influenciando-se entre si e nunca podem ser separados um do outro: o discurso; o discurso como manifestação do poder; crenças, fantasias, valores e desejos; instituições sociais e rituais e as relações sociais.

Esses momentos podem estar uns mais evidentes que outros no gênero ou mesmo podem estar todos eles completamente ocultos, muito mais se os sujeitos estiverem inabilitados para identificá-los. Porém, se a linguagem, assim como o gênero, é um aprendizado social, então esses momentos podem ser, propositadamente, evidenciados por aqueles que já identificaram esses momentos, evitando, assim, a circularidade permanente entre estruturas sociais, discurso e manutenção do poder.

Se o aprendizado social pode levar à padronização dos gêneros, também são as ações dos sujeitos que, nesse mesmo passo, podem se tornar capazes de potencializar essas modificações. Segundo Bonini (2007, p 62), os gêneros passam a existir quando os sujeitos aprendem a fazê-los, de acordo com suas necessidades comunicativas, dentro de certos grupos sociais, atendendo a certos discursos. Por isso, estar ao alcance dos sujeitos e de suas ações é o que permite a instabilidade e a plasticidade dos gêneros, modificando-se a cada nova necessidade, a cada novo suporte, transformando-se, nessas ações, apenas um aspecto ou o gênero como um todo, ou mesmo criando-se outros gêneros.

Seguindo a linha de pensamento de Bonini (2007): se, através das influências das ações/interações dos sujeitos é que os gêneros podem passar por processos inovadores, com a possibilidade de interferir na prática social e, conseqüentemente, em alguns (ou todos) os elementos dessa prática, os gêneros podem, então, se configurarem como pontos de partida para uma transformação social. De forma alguma, contudo, pode-se esquecer de que, apesar das possibilidades de inovação que as ações/interações podem provocar nos gêneros/nos discursos, tais inovações estarão limitadas à força da estabilidade social.

É possível compreender a existência de uma relação entre prática social e gênero, assim como é possível perceber a necessidade de um conceito de gênero que abra espaço para a análise dessas práticas. No entanto, entender que o gênero é um “conteúdo representacional dinâmico que corresponde a uma forma característica de um texto” e que este, como unidade, é equivalente ao enunciado permite que se tomem os elementos que determinam o enunciado como base para se entender aspectos que determinam também o gênero. Esses elementos, além disso, podem auxiliar a concretizar a análise do jornal como gênero.

2.3.3 O gênero e os elementos do enunciado

No quadro conceitual da Análise Crítica de Gêneros, o pensamento de Bonini (2007) toma como ponto de partida o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin (2011/1953), na tentativa de formar um conceito que abra espaço à reflexão sobre a relação entre o gênero e aqueles aspectos que influenciam sua constituição. O entendimento do autor é de que o gênero pode ser visto como uma “unidade da interação languageira que se caracteriza por uma organização composicional, um modo característico de recepção e um modo característico de produção. [...] Como unidade, equivale ao enunciado bakhtiniano.” (BONINI, 2011, p. 688).

Quando caracterizado como equivalente do enunciado bakhtiniano, essa noção, além de fazer referência ao conceito-base deste trabalho, permite tomar as características do enunciado como aspectos que podem auxiliar no momento de caracterizar o gênero. É preciso destacar que, as características do enunciado são tomadas aqui apenas como forma de refletir sobre o gênero como um “conteúdo representacional dinâmico que corresponde a uma forma característica de um texto, entendido como [diversos tipos de] enunciado”. Isso acontece porque o pensamento crítico de Fairclough (2003) não deixa claro de que forma o gênero deve ser pensado.

Conforme a teorização de Bakhtin (2011/1953) sobre os gêneros do discurso é possível dizer que a produção de enunciados não estaria acessível aos sujeitos se os enunciados não passassem por processos de padronização, ou seja, por processos que permitam a movimentação dos sujeitos pela linguagem e fornecessem certo domínio sobre a produção dos enunciados. Essa padronização que torna possível a comunicação humana é, também, o que permite que os sujeitos reconheçam as situações de uso e saibam quando e como podem utilizar os enunciados. O fato de os enunciados passarem por processos tipificatórios, quer dizer, assumirem formas mais ou menos estáveis é o que permite que os sujeitos possam escolher transitar pelo que poderíamos chamar de “estoque social” e, assim, relacionar-se com os outros e com o mundo através da linguagem.

Sobre o pensamento de Bakhtin (2011/1953), é possível dizer que os enunciados apresentam algumas características regulares e através dessas características é que se torna possível reconhecer e identificar um enunciado, quais sejam: a) a alternância dos sujeitos do discurso, na qual “o falante termina o enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (p. 275) e b) a conclusibilidade específica que é determinada por: *exauribilidade do objeto e do sentido*, isto é, o falante expressou tudo que poderia/queria naquele momento; e *a vontade discursiva do falante* que “determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (p. 281); as *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento*, uma vez

que a produção dos enunciados acontece de maneira tipificada e apenas através dessas “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (p. 282).

Essas características do enunciado são retomadas no momento de pensar o jornal como um gênero, tendo em vista que o jornal (convencional ou escolar) pode apresentar algumas dessas características enunciativas e assim, concretizar o pensamento de que o jornal pode ser considerado um suporte, uma mídia ou um gênero (algo que será discutido na seção seguinte).

Mas é importante lembrar: a relação entre prática social e gênero é o aspecto central deste trabalho. Para entender essa relação parto do pensamento de Fairclough (2003) e me utilizo do quadro teórico-metodológico de Bonini (2011). Tendo em vista a discussão proposta até o momento e na relação prática social-linguagem que é capaz de influenciar, modificar ou mesmo construir uma sociedade diferente, a perspectiva crítica adotada aqui não permitiria algo diferente que não a tentativa de transformar algum aspecto social. Uma transformação que pode começar a ser pensada através do trabalho com gêneros na escola e, neste caso, através da produção de jornal escolar.

2.4 JORNAL ESCOLAR: GÊNERO E ENSINO

Desde que a pedagogia Freinet veio a público na década de 1970, uma de suas técnicas de trabalho pedagógico, a imprensa escolar, tem servido de base para a aplicação escolar e para os debates acadêmicos referentes à inovação e à melhoria de métodos que podem promover o ensino-aprendizagem nas salas de aula. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 87) tomam a realização de projetos didáticos, entre os quais está a produção de jornal, como um elemento significativo para o ensino de língua em sala de aula, pois estes apresentam “um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela”. A realização de projetos didáticos é uma forma de favorecer o compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, contribuindo com o engajamento discente e incentivando o estudante a refletir sobre suas atividades, diferente de quando a tarefa chega pronta à sala de aula.

No Brasil, o número de pesquisas sobre a produção de jornal escolar é recente, escassa, mas significativa. Em um de seus trabalhos sobre o tema, Bonini (2011) realizou uma busca no Banco de Teses da Capes, envolvendo a produção escolar de jornais, e encontrou onze trabalhos. Entre eles estão os de Augé (2008), Baltar (2003), Cavalcanti (1999), Cavolini (2000), Ijuim (1995, 2002), Salustiano (2000, 2006), Sbrussi (2001), Teixeira (2001), e Torquato (2002). A esses resultados é possível acrescentar os trabalhos de Cunha (2010) e de Carvalho (2011).

Dentre os trabalhos elencados, apenas três foram produzidos na área da Linguística e investigam a produção discente do jornal escolar como uma metodologia de ensino de língua materna, destacando os trabalhos de Baltar (2003) e Cunha (2010).

Por acreditar que “o ensino de língua materna deve estar associado às necessidades reais do uso da linguagem pelos seus falantes reais em seu meio social”, Baltar (2003) utiliza o jornal escolar como ferramenta de ensino e que promove práticas autênticas de linguagem. Filiado ao Interacionismo Sociodiscursivo, o autor desenvolve uma experiência de ensino e de aprendizagem no qual ele propõe como central o conceito de competência discursiva, ou seja, “a capacidade que os usuários da língua têm ou deverão ter para, ao criarem seus textos, escolher o gênero que melhor lhes convier, dentro de um inventário de gêneros que existe no intertexto elaborado por gerações de escritores” (BALTAR, 2003, p. 16). Seu trabalho mostra, conforme Kleiman (2006, p. 13), que “ensinar uma língua é dar condições aos alunos, falantes dessa língua, para desenvolverem uma competência discursiva necessária para o diálogo e para a transformação dos espaços discursivos letrados que compõem o tecido social”.

Baltar (2003, p. 16) acredita que a aquisição dessa competência só pode ocorrer através de “atividades de linguagem, na interação verbal dos indivíduos através dos gêneros textuais, dentro das formações sociodiscursivas e dos ambientes discursivos que existem em sociedade”. Seu trabalho buscou estabelecer contato entre os alunos e “o maior número possível de gêneros que existem na sociedade para incluí-los nos processos de compreensão e de transformação dessa sociedade” (p. 20). O autor entende que ao possibilitar esse contato com os gêneros, especialmente com os jornalísticos, é possível abrir espaço para o efetivo exercício da cidadania, o que significa participar da sociedade de forma “motivada e competente”.

Pensando nisso e acreditando que produções escolares comuns (como a redação, por exemplo) são apenas meios de ganhar nota, o autor produziu edições de jornal escolar com seus alunos em duas escolas diferentes, numa tentativa de propor uma metodologia de produção textual diferenciada com base nos gêneros textuais do jornalismo convencional e, sobretudo, dialógica. Após analisar os gêneros produzidos, o autor percebeu que os estudantes se sentiram mais encorajados e menos receosos de escrever e de transitar pelos gêneros que circulam na sociedade, sobretudo os jornalísticos.

A pesquisa de Cunha (2010) tinha o objetivo de produzir dois jornais escolares em colaboração com uma professora e seus alunos de ensino médio. Trabalhando com conceitos como os de projetos de letramento (KLEIMAN, 2001), de sistema de atividades (RUSSEL, 1997) e de concepção dialógica de linguagem (BAKTHIN, 1981), investigou a possível influência de um projeto de letramento na configuração das aulas de língua portuguesa, lidando com uma prática

situada e social, buscando formar cidadãos críticos, cientes da multiplicidade de vozes e do poder hegemônico da grande mídia.

As pautas do jornal foram escolhidas a partir de problemas elencados pelos alunos, e os gêneros argumentativos jornalísticos a serem produzidos foram escolhidos pelas professoras, quais sejam: artigo de opinião, reportagem e notícia. Assim, foram produzidas duas edições do jornal: na primeira, os alunos contaram com o auxílio da pesquisadora em tempo integral; mas, na segunda edição, a pesquisadora voltou a sua cidade de origem, e professora colaboradora e seus alunos trabalharam sozinhos.

Esse projeto de letramento serviu como forma de levar os estudantes a desenvolver atividades diversificadas com motivações e objetivos outros que não aqueles típicos de um sistema de atividade escolar, novamente colocando-os no centro de sua própria aprendizagem. A produção dos jornais evidenciou as habilidades discentes quanto à produção textual, levando-os a refletir mais sobre a grande mídia e a forma com que ela apresenta suas notícias.

Os trabalhos que tomam o jornal escolar como objeto de análise validam a utilização do jornal escolar como um eficaz instrumento de ensino e aprendizagem, além de se constituir como uma forma de avançar na prática de letramentos em ambientes escolares.

Diante desse campo, na subseção que segue traço um histórico da utilização do jornal escolar como um instrumento de ensino, discutindo as diferenças e semelhanças entre o jornal escolar e o convencional e, por último, levantando questões que permitem caracterizar o jornal escolar como um gênero. Esses conceitos e discussões permitiram, além de caracterizar e planejar o jornal escolar produzido aqui, mostrar caminhos possíveis com a utilização do jornal escolar em sala de aula.

2.4.1 Freinet e o jornal escolar

Não seria possível falar do jornal como um instrumento de ensino sem citar o trabalho de Célestin Freinet, pedagogo francês, que defendia a inovação nos métodos de ensino-aprendizagem. Cansado e descrente dos métodos tradicionais do ensino francês da década de 20, essencialmente atrelados à rotina de manuais, trabalhos e lições de casa, Freinet lançou uma forma de “quebrar o gesso” dos métodos mecanizados da época. Além de fazer uma crítica ao ensino modelar, o pedagogo condenava as instalações das escolas tradicionais que, para ele, eram próprias do sistema capitalista, privilegiando o acúmulo de informação, ignorando o equilíbrio individual e a harmonia social. Sua ideia era que a escola estivesse ligada à realidade social, colaborando com atividades que integrassem os alunos ao contexto sócio-histórico em que viviam.

A fim de incentivar a integração à realidade e de quebrar o formalismo do ensino, Freinet propôs a utilização de instrumentos de trabalho que privilegiassem algumas técnicas de livre expressão e de observação, com base na experiência dos alunos. Surgia a imprensa escolar, como uma aliada indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, e como forma de permitir a livre expressão de crianças e adolescentes. Porém, antes mesmo de pensar no jornal escolar como um instrumento de trabalho docente, Freinet percebeu que crianças e adolescentes tinham a necessidade de expressar suas ideias e, quando o faziam, apresentavam mudanças no rendimento escolar. Foi dessa forma que o jornal escolar se apresentou como uma forma de abrir espaço às criações discentes.

Para o pedagogo, implantar o jornal escolar permitiria o trabalho com uma cultura própria dos alunos que apresentaria “como ponto de partida não os desejos, o pensamento ou a ordem dos adultos, mas o interesse, os verdadeiros interesses das crianças, tal como são expressos nos textos livres” (FREINET, 1974, p. 39). Na técnica da expressão livre, “a criança deve escrever livremente aquilo que sente necessidade de exprimir, de exteriorizar, de comunicar aos que com ela convivem ou aos seus correspondentes” (p. 21). Depois de coletados, os textos vão dar corpo ao jornal escolar que, de acordo com o método Freinet, devem ser “realizados e impressos diariamente e agrupados, mês a mês, numa encadernação especial” (p. 19).

Entretanto, segundo Freinet, produzir textos livres não significava que o professor viria a se tornar desnecessário em sala de aula. O trabalho do professor seria o de incentivar o aluno a contar/escrever os aspectos relativos a seu contexto. Segundo Freinet, desde criança, nos dispomos a contar a nossa vida para os outros e, mais tarde, passamos a escrever sobre ela. Dessa forma, o trabalho do professor seria coordenar o processo coletivo de escolha de temas/textos e correção/aperfeiçoamento dessas produções. Assim, o trabalho é sempre coletivo e, para Freinet, a criança desenvolve o hábito de escrever aquilo que, em seus pensamentos, em suas observações, em seus sentimentos e seus atos, pudesse interessar aos colegas e leitores.

Ainda assim, seria preciso ter algum cuidado para que a técnica do texto livre não caísse em automatismos. O fato de o aluno se expressar livre e autonomamente não significa que não deva avançar quando tiver opiniões ingênuas, irrefletidas ou superficiais sobre os temas que tratar. Uma das recomendações freinetianas é de que compete à professora ou professor favorecer um ambiente de reflexão fértil para que os alunos possam assumir uma posição política embasada. Esse docente, portanto, também precisaria estudar os problemas sociais, estar ciente não exatamente dos fatos jornalísticos, mas das questões relevantes da atualidade, do mundo, do país e de sua gente.

A técnica freinetiana do jornal escolar incentivou a criação da imprensa escolar na França e em muito outros países, na medida em que as escolas francesas passaram a se corresponder

com escolas do mundo todo e, assim, o trabalho de Freinet adquiriu reconhecimento pela valorização da historicidade e do incentivo ao protagonismo do aluno em seu próprio processo de aprendizagem. O reconhecimento do pioneirismo desse trabalho se deu pelo fato de que Freinet tentou estabelecer uma relação viva e dinâmica entre o aluno e o conhecimento, integrando o aluno ao processo de aprendizagem e, sobretudo, aproximando a escola da realidade extraescolar.

É possível considerar que o trabalho com a imprensa escolar de Freinet auxiliou e ainda auxilia a construir propostas de ensino e aprendizagem que deem mais visibilidade às experiências de vida dos estudantes e, sobretudo, que a escola permita o ingresso dessas práticas no ambiente de sala de aula. Através de Freinet é possível pensar em alternativas que utilizem a imprensa escolar, não apenas como uma metodologia de ensino, mas também como uma forma de incentivar a formação de sujeitos críticos capazes de atuar na construção de uma sociedade um pouco mais justa, mais igualitária.

2.4.2 Jornal escolar e jornal convencional: um olhar comparativo

O jornal escolar não deve ter como objetivo principal o de se tornar igual aos jornais convencionais. Jornais escolares devem se configurar como oportunidades de atuação discente e, ao mesmo tempo, instrumentos de ensino e de aprendizagem. A imprensa escolar pode ser capaz de abrir espaço para que o aluno se coloque no centro de sua aprendizagem, assumindo papel fundamental na construção de conhecimento e deixando de atuar como um simples receptor da informação. Nesse sentido, vale caracterizar o jornalismo na tentativa de mensurar as semelhanças e/ou diferenças entre a atuação da imprensa escolar e da imprensa convencional.

Uma definição tradicional, e já bastante enfraquecida, é a de que o jornalismo consiste no “processo de transmissão de informação, através de veículos de difusão coletiva, com características específicas da atualidade, periodicidade e recepção coletiva” (AMARAL, 1969, p. 16). Trata-se de uma visão técnica de jornalismo e da própria comunicação que, centrando-se apenas em características estanques (atualidade, periodicidade, recepção coletiva), apaga a existência de práticas jornalísticas e dos sujeitos que as realizam, desconsiderando, além disso, as ideologias e discursos, a interação pela linguagem e o próprio papel da linguagem na reprodução e/ou transformação dessas práticas.

Outra definição tradicional pode ser encontrada em Souza (2005, p. 11), segundo o qual o jornalismo é uma forma de comunicação em sociedade e sua principal função, “nos estados democráticos de direito, é a de manter um sistema de vigilância e de controle dos poderes”. Contudo, esse papel do jornalista como um servidor público isento, objetivo e imparcial, está em

franco descompasso com a realidade empírica. O jornalismo atualmente praticado nas grandes empresas de mídia representa, na maior parte dos casos, uma voz única, embora disfarçada de visão plural, que encampa os interesses de grupos poderosos e totalitários, como é possível perceber no livro “Jornalismo de campanha e a Constituição de 1988”, de José (2010).

Uma definição de jornalismo diferente das tradicionais é aquela proposta por Genro Filho (1987, p. 4), segundo o qual o jornalismo pode ser entendido como “uma *forma social de conhecimento*, historicamente condicionada pelo desenvolvimento do capitalismo, mas dotada de potencialidades que ultrapassam a mera funcionalidade a esse modo de produção”. Nessa perspectiva, a construção de um conhecimento sobre o mundo do ponto de vista jornalístico depende do reconhecimento de que os “fatos não existem previamente como tais” e de que existe “um fluxo objetivo na realidade, de onde os fatos são recortados e construídos obedecendo a determinações ao mesmo tempo objetivas e subjetivas” (p. 164). Nesse sentido, os “*fatos jornalísticos* são [apenas] um recorte no fluxo contínuo, uma parte que, em certa medida, é separada arbitrariamente do todo”. Ou seja, “é inevitável [concluir aqui] que os fatos sejam, em si mesmos, **uma escolha**” (p. 166 – grifo meu).

Se reconhecermos o jornalismo como uma prática social preñe de ideologias, de escolhas políticas, precisamos assumir que, como parte de uma sociedade plural, se o jornalismo se posiciona e critica eventos e atores sociais, ele também deve ser alvo constante do escrutínio social.

O jornalismo como prática social ocorre desde seu surgimento nos primeiros anos do século XVIII através do jornal impresso (que chamo aqui de jornal convencional), só vindo a circular em outras mídias e suportes (televisão, internet, etc.) no final do século XX. O jornal convencional, portanto, foi o centro irradiador e modelar do jornalismo e, como tal, apresenta uma organização específica.

O jornal convencional é organizado em seções maiores ou menores voltadas a conteúdos e/ou funções específicas. Em uma página pode haver várias seções fixas, mas essas seções, quando maiores, também podem corresponder ao tamanho total da página ou corresponder a várias páginas agrupadas na forma de suplemento ou caderno. Nessas seções circulam os gêneros mais característicos do jornalismo convencional, dentre eles: a notícia, a reportagem, a entrevista, o comentário. A disposição dos textos num jornal convencional procura sempre atrair a atenção do leitor (e vender exemplares), seja facilitando o seu acesso a determinados conteúdos, seja despertando sua atenção para tais conteúdos, conduzindo a um determinado recorte dos fatos e a uma determinada leitura do mundo.

O jornal escolar, assim como o convencional, pode ser entendido como uma instância de expressão de ideias. O jornal escolar não está (totalmente) sujeito às forças econômicas que

comandam a sociedade, mas também não pode se julgar imune a sua interferência. Se não podemos exigir de um jornalista que deixe em casa suas crenças e atue com isenção e objetividade, também não podemos acreditar que nosso jornal escolar será imparcial, isento de ideologias e objetivo. Assim, também acontece com as produções textuais dos alunos, além do foco de trabalho aplicado pelos professores.

Não é difícil imaginar que as práticas sociais locais da comunidade escolar devem se fazer presentes por todo o jornal e que, através desse jornal, é possível transmitir ideias, crenças, subjetividades. Isso não se configura como um problema; problema é acreditar que se pode ser isento e imparcial.

Seguindo essa linha, o jornal escolar pode se assemelhar a um jornal convencional no que se refere à apresentação de recortes que deem destaque aos interesses do grupo produtor da edição. O papel do professor, como mediador dessa produção, é entender esse aspecto, saber lidar com ele e fazer com que os alunos entendam e o mais importante, aprendam com esse processo. Assim, o professor estará assumindo o papel de agente de letramento, isto é, aquele que “desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita o outro (o aluno e sua família) mobiliza no dia-a-dia para realizar a atividade” (KLEIMAN, 2005, p. 52).

A essência do jornal escolar está em dar voz a um grupo que, geralmente, em instâncias de expressão já institucionalizadas, não teria espaço para sua manifestação. É comum que, em grandes jornais, o leitor tenha algum espaço apenas quando sua contribuição coaduna-se com os interesses da empresa. Já o jornal escolar, que deve se mostrar desvestido de qualquer vínculo empresarial e mercantilista, pode se abrir à expressão da comunidade escolar.

Nesse sentido, é preciso salientar que os temas que permeiam a produção do jornal escolar, necessariamente, devem pertencer à realidade dos alunos. Não é possível que os alunos escrevam sobre a economia do país, sobre os jogos da Copa do Mundo ou sobre a fome na Somália, apenas simulando as editoriais do jornal convencional. As práticas locais devem ser valorizadas, e os alunos precisam ter acesso às fontes do que estão escrevendo. Quando os temas se generalizam, os alunos só têm acesso à informação através de outras mídias, o que faz com que os textos produzidos assumam um caráter vicioso e representem a ideologia dominante. Dessa forma, reproduzem-se discursos assimétricos e injustos, em vez de combatê-los.

Ao produzir textos para o jornal da escola ou da turma, além de o aluno ocupar lugar central em seu processo de aprendizagem, ele poderá perceber o resultado de seus esforços acompanhando a produção do jornal, escrevendo textos para a publicação ou encontrando suas fotos em seus textos.

Já no que diz respeito às diferenças entre o jornal convencional e o escolar, a principal delas é o compromisso desse último com o aprendizado. No jornal convencional, os jornalistas têm compromisso firmado com a empresa para a qual trabalham, com as ideologias que revestem sua história, com o mercado de trabalho que exige um comportamento limitado. Isso faz com que os textos reflitam, muitas vezes, a ideologia da empresa que, em geral, é uma ideologia de dominação e de exploração econômica, como mostrou o estudo de José (2010). No jornal escolar, o compromisso dos professores deve ser com a aprendizagem, com o desenvolvimento de um leitor crítico de seus próprios textos e de textos que circulam em sociedade. Contudo, o compromisso dos alunos deve ser com o seu leitor, mas também com as possibilidades de aprendizado que surgem no momento de uma produção textual. É essa marca que faz a diferença no aprendizado e que permite que o aluno assuma outra postura quanto aos textos publicados quanto ao conteúdo divulgado. É preciso, também, que num jornal escolar os participantes estejam engajados em reconhecer movimentos opressores e que estejam aptos (ou em processo de habilitação) a produzir textos críticos que exponham suas posições e, mais, que possam reconhecer tais posições em outrem também.

O papel da imprensa escolar é estar a serviço da educação no sentido de proporcionar espaço de atuação para os alunos, mas deve estar a serviço dos alunos, permitindo que estes se manifestem da maneira que não poderiam fazê-lo num jornal convencional. Desse modo, o jornal escolar permite dar vez e voz à comunidade escolar, que talvez tenha suas reivindicações preparadas, mas que não tenha tido ainda a oportunidade ou espaço para expô-las. Esse trabalho é uma maneira de permitir que as práticas sociais locais sejam valorizadas, e que possam, a partir do local de vivência e de identidade do aluno, favorecer uma contínua expansão da reflexão sobre a cidade, o estado, país, continente e mundo. As práticas sociais locais precisam estar no centro do trabalho para que, através delas, os alunos se manifestem e os professores atuem como agentes dessas práticas.

Talvez aí esteja a diferença essencial entre um jornal convencional e um escolar: abrir espaços, permitir que as práticas de letramentos locais sejam valorizadas e utilizadas como instrumentos do trabalho docente. Ao ver sua comunidade, seus textos, suas imagens no jornal da escola, o aluno possivelmente vai se interessar pelo projeto e, especialmente, pelo seu próprio aprendizado.

2.4.3 Jornal escolar como gênero: algumas definições

Há um debate na literatura sobre gêneros textuais que procura evidenciar critérios que possam caracterizar o jornal como um suporte ou como um gênero. Tal definição não tem sido fácil, pois neste caso há um limite tênue entre aqueles aspectos que podem caracterizar o jornal de uma forma ou de outra. Uma dessas definições, por exemplo, é que o jornal deve ser visto como um suporte (MARCUSCHI, 2003), como um veículo que viabiliza a circulação social de outros gêneros, tais como a notícia, a reportagem e outros gêneros próprios ao meio jornalístico. Por outro lado, há uma definição que vê o jornal também como um gênero que “abriga outros gêneros” e que, portanto, pode ser definido como um hipergênero (BONINI, 2001, 2003, 2005, 2008) porque o jornal possui aspectos que permitem esta caracterização.

O primeiro desses aspectos, de acordo com Bonini (2008, 2011), vem do fato de o jornal responder às características de um enunciado (BAKHTIN, 2011/1953), conforme explicitado anteriormente. Essas características são: a) alternância dos sujeitos do discurso e, b) a conclusibilidade, que pode ser dividida em: “exauribilidade do objeto e do sentido”, “projeto de discurso ou vontade de discurso do falante” e as “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (p. 275). Aplicadas ao jornal, essas características podem evidenciá-lo como um gênero do discurso, conforme Bonini (2011, p. 692) explica na figura 3 abaixo:

Figura 3 – Características do enunciado aplicadas ao jornal

Características do Enunciado	Aplicação dessas características ao jornal
1 – alternância dos sujeitos do discurso	O jornal apresenta um modo <i>dixi</i> (sua própria constituição, por exemplo, com primeira e última página) que assinala a alternância de enunciados (de edição para edição) e dá a deixa para que o outro se pronuncie em relação ao seu conteúdo.
2 – conclusibilidade A) “exauribilidade do objeto e do sentido”	A equipe que produz o jornal expressa todo o conteúdo que quer ou pode expressar na edição. Esse conteúdo, por sua vez, funciona como uma unidade de sentido que pode ser alvo de réplica, de modo que alguém pode afirmar, por exemplo: “Gostei da edição de ontem do jornal X”.
B) “projeto de discurso ou vontade de discurso do falante”	Embora compartilhado entre muitos sujeitos e não passível de especificação, há um intuito na produção do jornal. Do mesmo modo como ocorre com outros enunciados coletivos, a exemplo de um filme, de um espetáculo, há, no caso do jornal, uma hierarquia de enunciadores. Sendo assim, alguns têm mais poder e espaço na construção do todo do que outros. No caso de um filme, é geralmente o diretor; no do jornal, os editores.
C) “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”	O jornal apresenta uma organização genérica, composta principalmente de cabeçalho, chamadas, expediente, editorial, carta do leitor e cadernos. Essa organização, por sua vez, cria um espaço de circulação para outros gêneros.

Fonte: Características do enunciado (BAKHTIN, 1953, p. 281) aplicadas ao jornal (BONINI, 2011, p. 692).

Somado a essas características, no pensamento de Bonini (2001), “há motivos para considerá-lo [o jornal] um gênero que abriga outros (ou seja, um hipergênero), porque preenche quesitos como propósitos comunicativos próprios, organização textual característica [...] e produtores e receptores definidos”. Nesse caso, segundo o autor, o hipergênero jornal pode apresentar uma equivalência ao suporte jornal, por apresentar características de enunciado e, ainda assim, desempenhar a função de pôr outros gêneros em circulação social.

Esses gêneros que são postos em circulação no jornal também são capazes de serem atribuídos como frequentes e/ou característicos do hipergênero e, portanto, contribuem para que o jornal possua uma organização textual característica, ou seja, um sujeito reconhece um exemplar de jornal porque há aspectos recorrentes que permitem tal reconhecimento, assim como são alguns desses aspectos que permitem que o jornal se apresente como tal. Entre eles estão, segundo Bonini (2001), os gêneros e os aparatos de edição, conforme figura 4 a seguir:

Figura 4 – Gêneros e aparatos de edição do jornal

Gêneros	Aparatos de Edição
Presos: ⁶	Manchete
Editorial	Lide
Carta ao Leitor	Lista
Expediente	Painel
Chamada	Chapéu
Índice	Olho
Cabeçalho	Tabela
	Gráfico
Livres: ⁷	Citação
Notícia	Exemplo
Nota	Perfil
Crítica	Selo
Comentário	
Opinião	
Reportagem	
Entrevista	
Claquete	

Fonte: Bonini, 2001.

⁶ Gêneros presos, segundo o autor, são “entendidos como aqueles que têm o propósito central ligado à própria constituição e estruturação do jornal, tendo lugares fixos no jornal” (BONINI, 2008, p. 32).

⁷ Gêneros livres são “aqueles que de fato trazem o conteúdo alvo do jornal (identificado no jargão da área como a ‘informação’).” (BONINI, 2008, p. 32).

Esse levantamento dos gêneros e aparatos permite, também, que seja atribuída ao jornal uma organização textual característica, um dos motivos para que o jornal seja visto como um hipergênero. Entre os gêneros elencados acima, dois frequentemente encontrados no jornal que propiciam a configuração de uma organização textual específica e facilitam o reconhecimento do jornal como tal são a notícia e a reportagem. De acordo com Bonini (2008, p. 37), há nove possibilidades de ocorrências textuais que podem ser entendidas como um “contínuo que vai da notícia à reportagem”, conforme figura 5 abaixo:

Figura 5 – Propósitos da notícia e dos gêneros da reportagem

GRUPO	GÊNERO	PROPÓSITO
Factual	Notícia	Relatar um fato/acontecimento
	Reportagem retrospectiva	Explicar a origem de um fato
	Reportagem de opinião	Abordar um fato ou assunto mediante opinião(ões) coletada(s).
	Reportagem de perfil	Descrever personagem ou instituição relacionada a fato, a assunto em evidência ou que tenha prestígio social ou fama.
	Reportagem de cobertura	Relatar o dia-a-dia de instituição, festividade ou fato duradouro.
Temático	Reportagem de produto	Descrever novo produto
	Reportagem de pesquisa	Aportar dados de interpretação de problema em evidência ou de tendência de comportamento social
	Reportagem didática	Explicar um assunto, situação problema ou serviço
	Reportagem de roteiro	Apontar possibilidades de passeio turístico

Fonte: Bonini, 2008, p. 37.

No que se refere aos propósitos comunicativos de um jornal, que, basicamente, é o de transmitir informação, mas que se sabe estar para além, pois envolve também questões comerciais, ideológicas e políticas, encontram-se propósitos semelhantes em diversos tipos de jornais. Assim também acontece com o público consumidor dos jornais. Dessa forma, se é possível definir o jornal como um gênero porque apresenta alguma regularidade quanto aos aspectos relativos à organização textual, propósitos comunicativos e público consumidor definidos também se pode estender tais características ao jornal escolar e defini-lo, também, como um gênero.

Se aplicados ao jornal escolar, esses aspectos podem auxiliar no momento de caracterização e de análise do jornal escolar produzido neste trabalho. O jornal escolar também pode apresentar uma organização textual similar ao jornal convencional, especialmente no que se refere à presença de gêneros, tais como o cabeçalho, a notícia/a reportagem ou o expediente, ou quanto à presença de aparatos de edição como a manchete, a citação ou o lide. Quanto aos propósitos comunicativos, apesar de muito possivelmente apresentarem propósitos diferentes daqueles previstos pelos jornais convencionais, o jornal escolar pode apresentar um propósito

comunicativo que envolva outros aspectos em sua essência, como o objetivo básico de servir como instrumento de aprendizagem. No capítulo de análise encontra-se a descrição e análise do jornal escolar, objeto deste trabalho, caracterizado como um gênero conforme os aspectos elencados acima.

No entanto, é preciso deixar claro que, ao assumir o jornal (assim como o jornal escolar) como um hipergênero, não desconsidero ou descarto aquelas definições que veem o jornal como um suporte (para outros gêneros) ou como uma mídia (considerando seu status social), porém, neste trabalho **assumo** o pensamento que vê **o jornal como um gênero** que abriga outros gêneros, sem tomar como objeto de análise essas outras definições.

Nesta seção descrevi o surgimento do jornal escolar como prática de ensino e de aprendizagem; apresentei um olhar comparativo entre o jornal convencional e o escolar; e, por fim, evidenciei algumas características que permitem pensar o jornal (ou o escolar) como um gênero. No capítulo que segue, apresento a metodologia escolhida para esta pesquisa, que levou à produção de jornal para a sala de aula. É preciso salientar, entretanto, que este trabalho se configurava como um trabalho com jornal escolar que contemplava o ensino de gêneros jornalísticos, mas ao chegar à escola, sofreu mutações. Estas mutações podem ser encontradas em capítulo seguinte.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa realiza uma análise crítica dos gêneros produzidos pelos alunos de uma turma de correção de fluxo dos anos finais do ensino fundamental, em duas edições de jornal escolar produzidas durante o ano de 2012. Este trabalho, que busca levantar as relações entre a produção de jornal escolar e a prática social, permitiu-me atuar participativa e cooperativamente junto aos alunos. O método aplicado neste trabalho está vinculado à **pesquisa participante**, pois nele, segundo Demo (2008, p. 110), “é patente a filiação educativa, a ideia de superação dos procedimentos tradicionais de conhecimento, a opção crítica e política, a união entre teoria e prática, o envolvimento comunitário”.

O objetivo deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos e analíticos do trabalho. Este capítulo foi dividido em quatro seções destinadas a descrever: o tipo de pesquisa, os procedimentos utilizados para a coleta de dados, os participantes dessa pesquisa e, a forma como as produções de jornal foram analisadas.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Lato sensu, esta pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa de intervenção pois, segundo Rauen (2002, p. 59), o estudo “não se delimita a dados bibliográficos” e é capaz de intervir na realidade. Nesta pesquisa, foi possível mobilizar conhecimento teórico aliado à prática de sala de aula, tendo em vista que parte do projeto foi definido conforme o andamento do trabalho escolar.

Mais estritamente, esta pesquisa é classificada como **pesquisa participante (PP)** que, segundo Demo (2008, p. 93), é uma atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação, além de destacar a importância metodológica e política do conhecimento, exaltando mais que a necessidade de “saber pensar”, a necessidade de construir uma autonomia histórica. Por isso é que a PP privilegia o princípio educativo da pesquisa por entender “seu valor pedagógico, educativo e formativo, à medida que implica questionamento, consciência crítica, incentivo à formação do sujeito capaz de história própria, sustentação da autonomia crítica e criativa” (DEMO, 2008, p. 16).

As características da PP são, segundo Haguette (1999, apud RAUEN, 2002, p. 222): “a) a realização concomitante da investigação e da ação; b) a participação conjunta de pesquisadores e pesquisados; c) a proposta político-pedagógica em favor dos oprimidos (opção ideológica); d) o objetivo de mudança ou transformação social”. Assim, é possível dizer que o princípio da PP vem ao encontro do princípio de liberdade da educação freireana, que privilegia a conscientização dos

sujeitos, fazendo com que estes conheçam sua realidade e aprendam a entendê-la de tal forma que possam criticá-la, quando (e se) necessário. A PP pode criar oportunidades de formação e, segundo Demo (2008), é uma forma de atribuir um caráter político ao conhecimento, além de transformá-lo em um mecanismo essencial às “mudanças profundas e autônomas”.

A tônica básica, todavia, do ponto de vista metodológico, é a união entre conhecimento e ação, em primeiro plano, e, mais a fundo, entre conhecimento e ação coletivamente organizada. [...] É patente a filiação educativa, a ideia de superação dos procedimentos tradicionais de conhecimento, a opção crítica e política, a união entre teoria e prática, o envolvimento comunitário. (DEMO, 2008, p. 101).

A produção de jornal escolar permitiu aliar o conhecimento teórico-técnico às ações pedagógicas do dia a dia escolar e, além disso, permitiu uma associação entre pesquisador e participantes que é comum acontecer apenas em pesquisas etnográficas. Esta pesquisa procura, antes mesmo de compreender a existência dessa turma em particular, descrever a realidade e as práticas sociais vinculadas a esse grupo. Isso porque

a grande pretensão da PP é contribuir para que as comunidades se tornem sujeito capaz de história própria, individual, coletiva, para saberem pensar sua condição e intervenção alternativa. Embora os seres humanos sejam bem mais inconscientes do que conscientes, é possível alimentar o espírito crítico, de tal sorte que possam ‘ler’ a realidade no sentido desconstrutivo e reconstrutivo de Paulo Freire. (DEMO, 2008, p. 20).

Ainda é preciso salientar que o caráter militante desta PP não está no sentido de buscar a mudança social para toda uma comunidade. Seu objetivo é, através da produção do jornal escolar, atuar e modificar a realidade de uma turma específica, a turma de correção de fluxo dos anos finais do ensino fundamental do ano de 2012. Sua comunidade residencial e escolar serviu ‘apenas’ de pano de fundo para entender a realidade em que essa turma está inserida.

Para Brandão (1990, p. 11), a PP é aquela em que “pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes”. O fato de ser uma pesquisa participante possibilitou a construção conjunta de um plano de ação que resultou nas duas edições de jornal que serviram de “ferramenta [...] de aprendizagem e mobilização de discussões” (BONINI, 2012). Dizer que houve um plano conjunto de ação não significa dizer, neste caso, que esses estudantes foram proativos quanto ao planejamento do projeto, entretanto, sua participação, naquele momento, foi suficiente para que o projeto sofresse adaptações necessárias ao andamento do trabalho.

Essa pesquisa, assim como pensam Silva et al. (2010, p. 4), “busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto” e procura entender e dar significado

aos processos sociais em que se inserem os sujeitos pesquisados. É preciso destacar que, segundo os autores, algumas das estratégias utilizadas nesse projeto podem ser caracterizadas como etnográficas, tendo em vista a busca pela “inserção no contexto natural para acessar experiências, comportamentos, interações e documentos” que são capazes de revelar a dinâmica de funcionamento dessa turma. Entretanto, relembro, esse contexto natural se limita ao ambiente de sala de aula, tendo sido ampliado ao residencial/escolar apenas na tentativa de explicar ou justificar alguma situação específica.

A opção pela PP reside no fato de que o modelo faz questão de não se assemelhar às pesquisas tradicionais, que sofrem uma influência ideológica opressora e “acabam produzindo efeito conservador com respeito à ordem vigente. Quanto mais se apresentam objetivas, neutras, rigorosas, mais são capazes de exercer o papel de reprodução do sistema” (DEMO, 2008, p. 52). Aqui, opto pelo oposto, tomando a prática social local como base para a formação discente, levando esses estudantes a questionarem a sociedade em que vivem. Ademais, Demo (2008), baseado em Tandon (1981), levanta duas forças que impulsionaram a estabilização da PP como um método confiável de pesquisa e que são capazes de demonstrar o privilégio pela PP neste trabalho:

A primeira diz respeito ao desconforto de alguns pesquisadores profissionais, que acharam o paradigma da pesquisa clássica insuficiente, bem como opressivo. O paradigma clássico põe ênfase na neutralidade axiológica do pesquisador; faz da objetividade a marca do processo de pesquisa; sugere completo controle unilateral pelo pesquisador sobre os processos inteiros da pesquisa; trata a população com objeto, do qual se espera apenas que responda às questões do pesquisador; e pretende estudar a população e os fenômenos sociais como o fazem as ciências naturais. [...] A segunda idéia-força, a PP retira da crescente marginalização da população majoritária, alijada do acesso ao saber, que é uma fonte de poder (TANDON, 1981 apud DEMO, 2008, p. 52).

Assim, a pesquisa participante se destina a trabalhar com temas que demonstrem quem são aqueles que formam a maioria da população, assim como quais são suas necessidades, seus problemas, os acontecimentos que envolvem suas vidas e os motivos que os levaram a pertencer à maioria. São histórias que, muitas vezes, são esquecidas e consideradas desinteressantes pela pesquisa tradicional, tendo em vista que podem levar à revelação da ideologia que influenciou tal pesquisador.

O paradigma clássico produz socialização conservadora dos pesquisadores profissionais, através da qual emergem como baluartes ideológicos da ordem vigente. A inculcação de premissas valorativas da neutralidade e da objetividade leva o pesquisador a considerar-se acima da ideologia e, de fato, faz tentativas – na maioria das vezes, sem êxito – de remover a ideologia da pesquisa. O pesquisador mostra ‘o que é’, ‘como é’, mas raramente mostra ‘por que é’, pois isto poderia revelar a ideologia do pesquisador. Ao mesmo tempo, monta-se a idéia de que a pesquisa é coisa de perito profissional; como tais peritos provêm da parte privilegiada da sociedade, as pesquisas tendem a servir à manutenção dos privilegiados e seus privilégios. (TANDON, 1981 apud DEMO, 2008, p. 52-53).

Considerando que a PP privilegia as vozes minoritárias e que esta pode ser utilizada como um instrumento de grupos sociais, a fim de exaltar o saber popular e não a voz do pesquisador, é preciso deixar clara a necessidade de uma diferença entre o projeto levado à escola e o trabalho realizado na escola, exatamente por se concretizar apenas após a participação dos sujeitos.

Demo (2008) sugere que a PP precisa envolver alguns passos fundamentais para alcançar a participação e a transformação social. Entre eles: o diagnóstico comunitário, como a primeira fase de um trabalho de educação participativa, a análise dos dados obtidos inicialmente com a participação comunitária e a organização de grupos instrumentais que assumem a ação.

Nesse sentido, esta pesquisa foi dividida em **três fases**, a saber: a) **de conhecimento da realidade dos estudantes**; b) **do processo de produção de jornal escolar**; e c) **da análise crítica do gênero jornal escolar**. A primeira fase consiste em realizar um diagnóstico comunitário, permitindo que se entre em contato com o mundo dos alunos e desenvolva algum entrosamento com os participantes. A segunda fase, que se destina à produção do jornal escolar, envolve a experiência em si, com suas peculiaridades, incluindo uma descrição e análise das adaptações necessárias conforme a participação dos sujeitos se efetivava. Na terceira e última fase, há uma análise crítica da produção na tentativa de alcançar os objetivos traçados aqui neste trabalho.

Diante desse cenário e das fases determinadas, alguns procedimentos foram adotados a fim de encontrar, conhecer e eleger os dados que serviram de base para esta análise.

3.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A fim de realizar um diagnóstico comunitário inicial, realizei uma **pesquisa documental** que me forneceu dados sobre o contexto local que abrigou a pesquisa, a saber:

- a) o **projeto pedagógico** da escola (fornece dados sobre a comunidade e a escola);
- b) o **documento de homologação** das turmas de correção de fluxo (define tais turmas e determina sua dinâmica de funcionamento, além de lançar diretrizes que balizam o trabalho dos professores);
- c) as **notícias** que falam sobre o Condomínio em que vivem os participantes da pesquisa, construído pela iniciativa privada, em parceria com o Programa Minha Casa Minha Vida, do Governo Federal (relatam o processo de aquisição dos apartamentos onde residia boa parte dos sujeitos da pesquisa).

Após esse primeiro momento e com o início das atividades do projeto, incluí as **produções textuais** dos alunos e o **diário de campo**, do qual constava o registro de todo o projeto, como documentos da pesquisa.

As informações coletadas serviram ora como fonte de pesquisa, ora como forma de conhecer e entender a realidade desses estudantes e suas práticas locais. Esse diagnóstico inicial me permitiu inventariar o contexto que serviria como *background* de todo o trabalho. É preciso salientar que esse contexto local não foi, propriamente, um objeto de análise, mas serviu para projetar as produções textuais, entender o funcionamento da turma, compreender as necessidades e as dificuldades de cada aluno, assim como utilizar as práticas locais como base para o ensino em sala de aula.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada numa escola pública estadual do município de Tubarão, Santa Catarina. O projeto foi realizado com uma turma de correção de fluxo dos anos finais do ensino fundamental de 2012, a chamada (pela escola) 8ª série intensiva. Essa turma foi formada por, aproximadamente, 15 alunos que frequentavam a 5ª série (4º ano) e tinham 13 anos ou mais e por aqueles que frequentavam a 6ª série (5º ano) e tinham 14 anos ou mais.

3.4 PRODUÇÃO DE JORNAL ESCOLAR

Previamente idealizado, esse projeto chegou à escola em conformidade com o referencial teórico balizador deste trabalho. Por isso, a ideia de criar um projeto de letramento já se mostrava como a mais adequada aos objetivos iniciais. De qualquer forma, o projeto passou por adaptações contínuas, seja por sugestão (mesmo que implícita) dos sujeitos participantes, seja por necessidade de adequação pedagógica.

Um **projeto de letramento**, de acordo com Kleiman (2001, p. 238), é baseado em

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Uma das características de projetos de letramento é a tomada de decisões em conjunto entre professores e alunos, o que significa que projetos de letramento não chegam prontos ou definidos à sala de aula. Além disso, por se tratar de uma pesquisa participante, boa parte do projeto foi definida com o decorrer da experiência, permitindo que decisões quanto ao tema, à linha editorial, à organização do jornal e o próprio jornal como um todo, fossem tomadas pelos sujeitos participantes, o que refletiu os interesses do grupo. Este projeto, em sua primeira versão, consistia em produzir jornal escolar conforme a figura 6:

Figura 6 – Planejamento para o projeto de jornal escolar

	Fases do projeto	Ações de execução
1	Entrosamento	Rodas de Conversa
2	Conhecendo o jornalismo convencional	Comprometimento, relações de poder, lutas sociais. Percebendo a realidade local; entendendo o leitor do jornalismo convencional; entendendo por que a realidade local não aparece nos jornais.
3	Primeiros contatos com o jornalismo convencional	Entendendo o telejornal; conhecendo o jornal impresso; entendendo sua organização. Gêneros básicos do jornal convencional
4	Sequências didáticas de gêneros jornalísticos.	Sequência didática: notícia › Apresentação da notícia › Entendendo a organização da notícia › Escrevendo uma notícia Sequência didática: reportagem › Apresentação da reportagem › Entendendo a organização da reportagem › Escrevendo uma reportagem Sequência didática: entrevista › Apresentação da entrevista › Entendendo a organização da entrevista › Escrevendo uma entrevista
5	O que é ética?	Como funciona e pra que serve? Qual a necessidade de um código de ética?
6	Planejamento das edições do jornal	Criação equipes: editor-chefe; fotografia; reportagem. Dando forma ao jornal: número de página, formato, título, temas.
7	Produção e revisão das edições do jornal	Pesquisa, produção e revisão de textos.
8	Publicação do jornal	Impressão do jornal em gráfica especializada.

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Essa programação foi preparada em função do fundamento teórico ao qual esta pesquisa está filiada, o que não significa dizer que os temas debatidos e as possibilidades de produções textuais não tenham sido discutidos e decididos em conjunto em sala de aula. Além disso, o fato de a realidade local desses estudantes ter sido o tema central das discussões e produções, a caracterização desta como pesquisa participante solicita que o projeto seja concretizado conforme a

participação dos sujeitos se efetiva; algo que me impedia de chegar à escola com os temas e discussões já preparadas.

Desse projeto de letramento, resultaram duas edições de jornal escolar. É importante ressaltar que este projeto possui **sequências didáticas intercaladas** por se tratar de uma sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como um método adequado ao ensino por projetos⁸. Essas edições foram analisadas a fim de encontrar a relação entre a produção de jornal e as práticas identitárias que os estudantes apresentaram em seus textos. Para analisar os textos do jornal, busco, através dos **temas** escolhidos e da **intertextualidade** apresentada, encontrar que tipos de identidade podem ser vistos nesses textos. Para isso, utilizo-me da Análise Crítica do Gênero.

3.5 ANÁLISE CRÍTICA DO GÊNERO JORNAL ESCOLAR

Após a conclusão do processo de produção do jornal escolar, as produções textuais desses participantes foram analisadas com base na Análise Crítica do Gênero (BONINI, 2011). Para a ACG, os gêneros precisam ser vistos além do exposto textualmente, pois a produção de um gênero ocorre em consonância com práticas sociais que motivam e impulsionam tal produção. O gênero é apenas um dos componentes de uma relação que envolve não apenas o enunciado em si, mas também a estrutura social que viabiliza a prática e os discursos que influenciam a produção textual e se mostram como um dos componentes mais estruturadores e subliminares do processo.

Busco, na Análise Crítica do Gênero, uma forma de conhecer os gêneros, práticas e discursos nos quais os alunos se engajaram. Assim, a ACG assumiu um aspecto crítico-social que permitiu ir além da análise textual. O objetivo é tentar entender como acontece o engajamento dos alunos nos discursos e práticas, como se enunciam e evidenciam suas identidades através dos gêneros produzidos para o jornal escolar; e como as propostas e debates sugeridos em sala de aula chegam ao jornal escolar, clivados pela perspectiva histórico-local desses sujeitos aprendizes. Para tanto, utilizo-me do quadro teórico-metodológico proposto por Bonini (2011), tendo em vista que uma análise baseada neste quadro (ver figura 2, p. 41) deve ser capaz de identificar, reconhecer e entender quais os fatores de influência envolvidos no processo de produção de um gênero, como o jornal escolar.

⁸ Apesar de a sequência didática ter sido estabelecida como um método de ensino utilizado pelo Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) e de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estarem baseados nos estudos do ISD, é preciso esclarecer que a utilização da sequência didática não se refere, de maneira alguma, aos estudos do ISD, mas ocorreu por se tratar de um método adequado ao ensino de gêneros, conforme os próprios PCNs sugerem.

4 PRODUÇÃO DE JORNAL ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é descrever a experiência de trabalhar jornal escolar com uma turma de correção de fluxo dos anos finais do ensino fundamental, executado numa escola pública estadual do município de Tubarão, Santa Catarina em 2012.

Neste capítulo encontram-se duas seções destinadas a descrever o contexto local e a experiência de produção de jornal escolar. A primeira seção destina-se a descrever o contexto gerador da pesquisa, com a aproximação da pesquisadora com a realidade discente, inclusive no que se refere às histórias de vida dos participantes da pesquisa. A segunda seção descreve de que forma ocorreu a produção de jornal escolar na turma participante.

4.1 CONTEXTO GERADOR DA PESQUISA

Ao chegar à escola, o projeto de ensino e aprendizagem planejado (já apresentado no capítulo de metodologia) começou a passar por modificações (algumas, drásticas) em relação ao que fora planejado, tendo em vista que o objetivo inicial era trabalhar com turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, prevendo o envolvimento dos alunos no período de contraturno escolar.

A primeira modificação se deu com a solicitação da coordenação para que o projeto fosse direcionado a uma turma apenas: a de correção de fluxo dos anos finais do ensino fundamental. Recém-criada, ainda não havia definições estruturais e pedagógicas que permitissem às escolas pensar, com a devida autonomia, sobre como seria o ano letivo para os estudantes dessa turma de correção de fluxo. Quando levei meu projeto à escola, surgiu a oportunidade de envolver os estudantes em algo que os engajasse em uma atividade social específica.

Considerando o perfil da turma, a escola também solicitou que as aulas referentes ao projeto do jornal fossem ministradas no período escolar, impulsionando, assim, a segunda alteração do projeto. Nesse sentido, a professora titular de língua portuguesa da turma cedeu dois dias de suas aulas para esse trabalho, o que na prática significava que seriam duas “aulas-faixa”, sempre depois do intervalo, nas segundas e terças-feiras, totalizando quatro aulas semanais.

Após os primeiros contatos com a turma participante, foi possível perceber as peculiaridades que explicavam por que esses estudantes eram conhecidos como “aqueles que ninguém mais queria”. A primeira dificuldade apresentada era quanto a ficar sentado/parado. Eles eram inquietos, de modo que não permaneciam sentados durante a explicação. O comportamento, em geral, podia ser caracterizado como turbulento. Outro fator que acarretou mudanças no projeto inicial de trabalho pedagógico na pesquisa foi a dificuldade apresentada com o ensino regular, em

turma. Os estudantes não se mostraram dispostos ao ensino em grupo, talvez por falta de prática ou por vergonha, tendo em vista que muitos deles se consideravam incapazes de aprender e se autodenominavam “burros”. O resultado desse comportamento ensejou outra modificação no projeto inicial. Isso fez com que as aulas planejadas, visando a momentos teóricos em sala de aula e a momentos práticos em laboratório de informática, passassem também por algumas modificações estratégicas. A partir de então, todas as aulas foram ministradas no laboratório de informática e individualmente, isto é, sem explicações coletivas. Com isso, o aspecto da timidez foi minimamente contornado, e o trabalho individual abriu espaço para uma aprendizagem mais livre.

Conforme as situações foram surgindo no decorrer do ano letivo e a participação dos sujeitos se efetivando, foi preciso entender que outras práticas de ensino e aprendizagem se tornavam necessárias e que as práticas didáticas “gerais” ensinadas na universidade não seriam suficientes para o trabalho com essa turma, em particular. Dessa forma, a programação inicial (ver figura 6), foi reorganizada, e o projeto transcorreu conforme figura 7, a seguir:

Figura 7 – Organização do projeto de jornal escolar

	Fases do projeto	Ações de execução
1	Entrosamento	Momentos de Conversa Livre (sem registro oficial)
2	Conhecendo o jornalismo convencional	Comprometimento, relações de poder, lutas sociais. Percebendo realidade local; entendendo o leitor do jornalismo convencional; entendendo por que a realidade local não aparece nos jornais.
3	Primeiros contatos com o jornalismo convencional	Entendendo o telejornal; conhecendo o jornal impresso; entendendo sua organização. Gêneros básicos do jornal convencional
4	Sequências didáticas de gêneros jornalísticos.	Sequência didática: notícia › Apresentação da notícia › Entendendo a organização da notícia › Escrevendo uma notícia
6	Planejamento das edições do jornal	Criação equipes: cada estudante responsável por um tema; fotografia. Dando forma ao jornal: número de página, formato, título, temas.
7	Produção e revisão das edições do jornal	Pesquisa, produção e revisão de textos.
8	Publicação do jornal	Impressão do jornal-mural.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

4.1.1 Entrosamento: conhecendo a realidade discente

Os estudantes participantes pertenciam à escola de uma comunidade que apresenta todas as características que um bairro periférico poderia apresentar. Dedicar um momento a conhecer e entender esse contexto tornou-se possível através da integração à realidade dessa turma.

O ponto de partida para a primeira etapa, com o intuito de promover a integração entre pesquisadora e participantes, foi a troca de ideias tal e qual uma roda de conversa. A roda de conversa, de acordo com Nascimento e Silva (2009), é um método de participação coletiva que gera o debate sobre um tema específico, no qual os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, dispensar um tempo para escutar os outros e a si mesmos. Seu objetivo principal é motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, socialização de saberes e reflexão. Envolve a troca de experiências, muita conversa, discussão e divulgação do conhecimento gerado entre os envolvidos.

Neste projeto, o método de troca de experiências foi aplicado de maneira semelhante à roda de conversa, porém, para que pudesse ser considerado como um gerador de dados para a pesquisa, esse momento teria que ser oficialmente registrado (em forma de gravações), algo que não aconteceu. Essas conversas foram registradas apenas em um diário de campo e, assim, o conteúdo das conversas não pode ser considerado um método efetivo de geração de dados.

A atitude de ingressar nessa realidade, antes mesmo de começar a produzir textos para o jornal, permitiu-me uma leitura de seus hábitos, das práticas sociais a que estão acostumados, das curiosidades e necessidades que eles têm e dos problemas que enfrentam. Esse momento inicial serviu para criar um vínculo entre pesquisadora e participantes e, assim, foi possível conhecer um pouco daquela realidade e, a partir dela, construir em conjunto com os alunos um projeto de jornal. Foi esse conhecimento que possibilitou de propor temas e discussões em sala de aula. Essas discussões, mais tarde, seriam objeto das produções textuais publicadas no jornal escolar.

Além disso, o reconhecimento do local em que vivem esses sujeitos possibilitou que eles mesmos entendessem um pouco melhor seu mundo, sua realidade, o que gerou ainda mais discussões e possibilidades de pesquisa e de produção textual. Suas produções textuais, depois desse reconhecimento inicial, foram analisadas de acordo com essas experiências de mundo. Uma análise crítica dos textos produzidos por eles não seria possível se eu não tivesse mantido uma convivência de sala de aula e com a realidade local, uma vez que esse tipo de análise (no contexto educacional) implica entender a trajetória do sujeito aprendiz.

4.1.1.1 Contexto local

O bairro em que a escola está localizada surgiu e se desenvolveu a partir da instalação de uma olaria que fabricava tijolos e telhas e possuía uma equipe de 40 funcionários.

Em termos de práticas religiosas, pode ser considerado um bairro predominantemente católico, embora outras congregações estejam instaladas na comunidade, sendo exemplos: a Igreja

Adventista do Sétimo Dia, o Salão do Reino das Testemunhas de Jeová, a Assembleia de Deus, a Igreja Universal do Reino de Deus e a Congregação Cristã no Brasil.

Há, na comunidade, uma série de estabelecimentos comerciais, de mercados a locadoras, além de uma indústria de azulejos. Esta empresa, situada ao lado da escola, emprega muitos moradores do bairro e boa parte dos pais dos alunos, além de ser uma das entidades colaboradoras da escola, atuando conjuntamente com a equipe gestora em várias ações.

Boa parte das famílias possui casa própria, com instalações sanitárias adequadas, energia elétrica, água tratada e coleta de lixo. Contudo, parte dos moradores não possui emprego fixo, e a renda mensal familiar não ultrapassa o valor de três salários mínimos. Há, além disso, um grande número de pessoas desempregadas. Estas se concentram em duas localidades pertencentes ao bairro que abriga a escola e grande parte dos alunos provém dessas localidades, o que também caracteriza a situação de grande carência financeira dessas famílias.

Quanto à saúde, a maioria dos moradores do bairro tem acesso aos serviços do Sistema Único de Saúde, através do atendimento do posto de saúde situado no bairro e da equipe de agentes municipais de saúde.

Segundo um estudo realizado pela própria escola, a maioria dos pais não completou o ensino fundamental, sendo que outros nem foram alfabetizados. Através de uma conversa com os pais dos alunos, a escola constatou que não há, por parte deles, o desejo de voltar a estudar. Entre os motivos alegados foram listados a falta de tempo e/ou vontade e, principalmente, a falta de dinheiro – especialmente, ao se referirem ao ensino superior.

Ainda nesse estudo, foi possível perceber que a comunidade reconhece visíveis melhorias nos serviços prestados, tais como asfalto, rede de esgoto, coleta de lixo, transporte coletivo, salão paroquial, posto de saúde, creche, escola e diversos estabelecimentos comerciais e industriais. Ainda assim, os moradores reivindicam, através do conselho comunitário, melhorias e aumento das redes de esgoto e o policiamento ostensivo no bairro, haja vista que duas das localidades presentes no bairro apresentam alto índice de ocorrência de práticas de violência.

4.1.1.2 Contexto residencial e escolar: influências na sala de aula

Dos 350 alunos da escola, 15 pertenciam à turma de correção de fluxo no ano letivo de 2012. A criação dessa turma ocorreu por determinação da Secretaria Estadual de Educação ao final de 2011. A determinação de criação de turmas de correção de fluxo tornou-se uma forma de o Estado extinguir também um problema vingueiro, tendo em vista que essa turma de correção de fluxo correspondia à 8ª série. Em caso de nova reprovação, não haveria, em 2013, outras 8ª séries

disponíveis para esses estudantes. Assim, ao final de 2012, esses alunos deveriam estar “aptos” a frequentar o ensino médio, tendo em vista que sua aprovação era obrigatória porque não haveria novas turmas de correção de fluxo a partir do ano seguinte. É importante ressaltar que a turma começou o ano letivo com 14 alunos e, apenas metade deles completou os estudos desse período.

Ao chegarem à escola para o início do ano letivo de 2012, estes alunos descobriram que não estavam matriculados nem na 6ª nem na 7ª séries, mas sim na “8ª Série Intensiva”. Esta redefinição foi uma forma encontrada pela Escola de renomear uma turma que já vinha sendo pejorativamente chamada de “refluxo”, inclusive pelos próprios alunos, que chegaram a procurar a secretaria da escola para se matricularem na “turma de refluxo”.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, o perfil dos alunos que podem/devem participar do Programa Correção de Fluxo é bem específico e, eu acrescentaria, preconceituoso. Conforme trecho extraído do documento de apresentação do Programa, podem participar:

Alunos que: a) são provenientes das múltiplas repetências, evasão ou entrada tardia na escola; b) vivem com a tia ou avó, com grande circularidade familiar; c) vivem maior tempo na rua; d) alunos com baixa autoestima; e) com problemas de relacionamento, de disciplina; e) em situação de risco social (vícios, pobreza, violência); f) desmotivados e desinteressados pelos estudos e pela escola; f) com situações de rejeição emocional. (SED, 2011).

Não fosse suficiente o quadro de repetência desses alunos, o Estado, representado pela Secretaria Estadual de Educação, “imagina” um perfil de aluno altamente discriminatório e opressor. Para o Estado, os alunos que reprovam muitas vezes e acabam ficando “velhos” para as séries que frequentam só podem ser fruto de histórias de vida problemáticas e destruidoras – algo que não se mostrou verdadeiro com o passar do tempo – haja vista que a maioria dos alunos pertencentes a essa turma não apresentavam quase nenhuma dessas características.

A maioria dos alunos que participou da turma de correção de fluxo começou a residir no bairro em meados de 2011, quando a prefeitura do município finalizou a construção do Condomínio, com 127 apartamentos de 42 m² e localizado a três quadras da escola. O condomínio foi construído pela iniciativa privada, com recursos do programa Minha Casa Minha Vida da Caixa Econômica Federal para famílias de até R\$ 1.400,00 de renda mensal. A secretaria municipal de Desenvolvimento Social fez a seleção dos inscritos de acordo com os critérios definidos pelo Ministério das Cidades e pelo Conselho Municipal de Habitação de Interesse Social. Assim, cada uma das 127 famílias paga pela aquisição do apartamento, durante os dez anos seguintes, uma mensalidade que pode variar de R\$ 50,00 a R\$ 139,00 conforme a renda familiar. É importante

salientar que os proprietários não podem alugar ou vender seus apartamentos e estes também não podem permanecer fechados. Assim, as famílias selecionadas precisam invariavelmente residir no apartamento.

Para esse condomínio, mudaram-se famílias oriundas de diversos bairros carentes do município. Trata-se de famílias que não moravam (ou nunca moraram) em um condomínio e, por sua vez, nem sempre entendem o significado de compartilhar regras de organização de um grande condomínio. Por isso, foi comum que os próprios alunos relatassem alguns problemas com um grupo que “domina” o local e que, muitas vezes, pede dinheiro (por meio de extorsão), vende drogas e até expulsa famílias inteiras de suas casas. A expulsão tem ocorrido, em alguns casos, pelo fato de os moradores não concordarem com a forma como esse grupo “controla” o condomínio. Ademais, essas famílias que “fogem” do problema não podem ficar muito tempo fora de casa, para não perdê-la para o município, ou porque estas correm o risco de invasão. Assim, essas famílias vivem numa espécie de gangorra que tanto pode oscilar para o “medo” de voltar para casa, quanto para o “medo” de perder a casa.

Como a maioria dos alunos da 8ª Intensiva (803 Intensivo) vive nesse Condomínio, essa realidade acaba por interferir também no ambiente de sala de aula, pois os próprios alunos trazem para a sala seus problemas, suas dificuldades e suas angústias. Nesse caso, é impossível que o professor não considere a amplitude da realidade discente, haja vista que os alunos tanto são colegas de turma, como são vizinhos. Essa convivência ampla se manifesta de muitas formas em sala de aula, permitindo que o professor aproveite essa intimidade ou, em alguns casos, seja intimidado por ela, o que pode levar o trabalho docente ao vácuo.

4.1.1.3 Quem são os alunos da 803 Intensivo?

Conviver com esses alunos por quase um ano (em alguns casos) me permitiu conhecer a realidade deles e entender um pouco sobre seus “problemas” com o próprio desempenho e a convivência escolar. Trata-se, no entanto, de uma realidade para a qual o curso de licenciatura não tem preparado o professor nem minimamente.

A fim de evitar qualquer constrangimento e, também, porque não causaria impactos aos resultados da pesquisa, as/os alunas/os participantes desse projeto não são identificadas/os por seus nomes reais, mas sim por nomes fictícios escolhidos por ordem alfabética. Tanto as histórias desses estudantes, como seus personagens, foram sistematicamente silenciadas socialmente.

O aluno Bruno, por exemplo, mora no Condomínio com a família, que é formada pela mãe, pelo irmão mais novo e, às vezes, pelo padrasto. Apesar de Bruno dizer a todos que a mãe

trabalha numa malharia, é sabido na escola e no bairro que a real profissão da mãe é a de prostituta (algo que é visto por muitos como uma profissão menor, indigna). Durante as noites ela sai para trabalhar e os filhos ficam sozinhos em casa. O padrasto não reside regularmente no apartamento, pois é comum ele ‘desaparecer’ ou terminar o relacionamento com ela. Esse aluno não apresentou interesse pelas aulas e, em muitos dias vinha à escola apenas na hora do recreio ou, após esse período, ia embora. O que se pôde perceber é que Bruno vinha para a escola sem almoçar e esperava pela merenda para fazer, talvez, sua primeira refeição do dia. Esse comportamento, muitas vezes, atrapalhou seu rendimento em sala de aula. Assim, uma vez que ele se excedia na alimentação durante o intervalo, não era incomum que se sentisse mal durante as duas últimas aulas (período em que eu ministrava as aulas sobre jornal escolar). Não havia atividade em sala que o tirasse de seu estado de indisposição.

A aluna Camila era a mais assídua da turma até que, no meio do ano, algo fez com que ela mudasse seu comportamento. A família de Camila também é moradora do Condomínio. Camila mora nesse apartamento com seu filho de pouco mais de um ano de idade, sua mãe e seus dois irmãos (um mais velho e um caçula). Aos 14 anos, Camila engravidou de seu namorado (e primo), mas ele não assumiu o filho e o namoro terminou. Com apenas 15 anos de idade, Camila levava seu filho e seu irmão caçula para a creche e para a escola antes de ir à aula. Em meados de 2012, Camila parou de estudar porque havia conseguido um emprego numa rede de *fast food* da cidade. Para manter a vaga, ela precisava estar matriculada regularmente na escola e como não havia turmas de correção de fluxo em outros períodos, Camila perdeu a oportunidade de emprego e voltou a estudar.

Outro motivo que influenciou sua mudança de comportamento foi a perda total de seu cabelo. Camila fez em casa um tratamento capilar conhecido como escova progressiva. Trata-se de um tratamento que promete alisar os cabelos, mas que contém em sua fórmula um componente altamente tóxico, o formol. Este último pode causar muitos malefícios tanto ao cabelo quanto à saúde, se não for utilizado adequadamente. Camila aplicou esse produto no couro cabeludo e seus cabelos praticamente caíram todos, fazendo com que ela tivesse que raspar o pouco que restou do cabelo. A partir desse dia, Camila só vinha para a escola com toucas, chapéus, boinas, algo que escondesse o resultado de sua tentativa de alisamento de seus cabelos negros e crespos. Desde então, Camila ficou arredia. Apesar das diversas tentativas de conversa com a estudante, ela seguiu assim até o fim de 2012.

A história de Lauro é, talvez, a mais desventurada e reveladora dos equívocos a que uma pessoa nessa situação está sujeita. Lauro é um adolescente apaixonado, escreve poemas e letras de música, transcreve letras de músicas românticas para presentear a namorada (também estudante

da escola). Na hora do recreio, eles estavam sempre juntos e em clima de romance. Mas como qualquer adolescente, Lauro queria se integrar com a turma, ser como os outros, mostrar poder. Certo dia, Lauro ‘tentou’ uma brincadeira com a professora titular da disciplina de língua portuguesa e ela se sentiu agredida. Houve uma discussão e foram todos para a sala da supervisão. A professora alegou que ele teria simulado gestos sexuais atrás dela, enquanto ela atendia outra aluna e que ele teria encostado a mão nela. Houve um registro de boletim de ocorrência na delegacia de polícia civil, e o aluno foi suspenso da escola por três dias, assim como a professora foi afastada da sala de aula para fazer um tratamento psiquiátrico e substituída.

Lauro permaneceu em sala de aula até a audiência. Como pena, o estudante teve que prestar serviços à comunidade e foi transferido de escola. Antes mesmo de ser transferido, ele já havia ingressado no Programa Menor Aprendiz de uma construtora do município e permaneceu trabalhando na empresa. O fato afetou o comportamento e rendimento escolar de Lauro. Ele, que até mostrava certo interesse pelos estudos, depois do ocorrido com a professora, passou a ignorar as propostas de trabalho dos professores e começou a faltar às aulas indefinidamente.

O aluno Hugo, de 16 anos, e a aluna Íris, de 15 anos, têm suas histórias em comum. Hugo já era aluno da escola há algum tempo e, diferente dos colegas, não residia no Condomínio. Como ele, Íris também não residia nesse condomínio, mas morava no bairro, nas proximidades da escola. Quando Íris chegou à escola, Hugo já era aluno e chamava a atenção das garotas. Hugo, que mora com o avô, trabalhava num posto de combustíveis do bairro e, por isso, sempre chegava com algum atraso às aulas. Por volta de dois meses após o início do ano letivo, Hugo começou a aparecer com muito dinheiro na sala de aula. Fazia questão de tirar o bolo de dinheiro da mochila e mostrar aos colegas e professores. Quando perguntado sobre a origem do dinheiro, ele sorridente respondia: “É do tráfico, professora”. Nunca se teve confirmação de seu envolvimento com o tráfico, mas Hugo residia na comunidade da Divineia, onde práticas de violência são frequentes.

Hugo e Íris começaram a namorar. E, logo em seguida, desistiram de estudar. A escola, conforme determina a lei, entrou em contato com as famílias para ter notícias do casal antes de acionar o Conselho Tutelar. Descobriu-se, porém, que os dois haviam se casado e estavam morando na casa do avô de Hugo. Após a notícia do casamento, não apareceram mais na escola e, antes mesmo do fim do ano letivo, soube-se que o casamento tinha terminado.

O aluno Fernando também é morador do Condomínio. Vive lá com seus pais e um irmão mais novo que é portador de deficiência e não sai da cama. Fernando é inteligente e apesar de nada anotar, sabe o conteúdo. Quando se tratava de entender os conteúdos e as atividades, ele não tinha muita paciência com os colegas. Era comum que os colegas ouvissem as reclamações de

Fernando sobre suas inabilidades em entender ou cumprir uma tarefa. Por ser muito inquieto e por dificilmente conseguir permanecer parado ou sentado, Fernando recebeu o apelido de ‘Pulga’.

Em meados de 2012, Fernando desapareceu das aulas e não se tinha notícias dele. Ao entrar em contato com a família, a escola soube que a família de Fernando havia sido ameaçada pelo grupo que dominava o condomínio e, por conta disso, havia se mudado temporariamente para a casa da avó materna em Criciúma, a 50 km da cidade de Tubarão. O motivo da mudança repentina: ao chegar do trabalho, o pai de Fernando foi interpelado pelo grupo que ‘controla’ o local. Eles queriam R\$ 2,00, mas o pai de Fernando negou-se a dar o dinheiro. Na mesma noite, as janelas de seu apartamento foram quebradas com pedras. Assustados e preocupados com a integridade do filho acamado, resolveram sair de casa por algum tempo. Apesar da ameaça do grupo, a família não poderia ficar muito tempo fora de casa, pelos riscos de invasão e da perda do direito ao apartamento. Depois de quase dois meses fora, resolveram voltar. Fernando, por conta disso, voltou à escola, mas seu comportamento também se modificou drasticamente. Ele dormia em sala de aula, era grosseiro e debochado com os professores, pedia insistentemente para sair da sala, até que os professores o liberassem. Ainda assim, seu rendimento escolar não mudou tanto.

Havia também o grupo formado pelas alunas Gabriela, Natalia e Olga. As três andavam sempre juntas, faziam seus trabalhos juntas e escreviam seus textos para o jornal em parceria. Gabriela era outra moradora do Condomínio, junto com seus pais e sobrinha de seis anos. Apesar de sua vergonha de praticamente tudo, ela era assídua. Possivelmente, sua vergonha, além de comum pela época da adolescência, se relacionasse ao seu corpo, tendo em vista que Gabriela era obesa, o que ela parecia procurar esconder com suas roupas largas e seu cabelo comprido tapando o rosto.

Gabriela dificilmente faltava às aulas e seu rendimento escolar era regular. Ela apresentava dificuldade com a escrita e com a leitura. Seu maior adversário era seu vício em internet, o que a fazia levantar perto de 7h da manhã e só parar quando estava na hora de ir para a aula. Muitas vezes, deixava de almoçar para ficar ‘navegando’. Ao chegar em casa, depois da aula, sua primeira atividade era ligar o computador, onde permanecia até 1h da manhã (às vezes mais), segundo ela. Quando questionada sobre suas outras atividades, os colegas eram ligeiros em dizer que ela só sabia ficar no computador, pois nem ao pátio do condomínio ela descia. Certa vez, questionei se ela não tinha amigos que pudesse visitar, se ela não saía de casa, não fazia outras atividades. Ela respondeu que sim, que havia uma amiga que ela visitava sempre e, em algumas dessas vezes, dormia na casa dela. Questionei sobre o que elas faziam juntas e ela respondeu: “a gente fica na internet”.

Gabriela apresentava dificuldade para se lembrar de situações da sala de aula, de conversas que aconteciam ou mesmo de aulas que foram dadas. Como a maioria das aulas

aconteceu no laboratório de informática (que não permitia acesso às redes sociais), ela achava que os computadores eram inúteis, pois computadores que não acessam redes sociais não servem para nada. Não era incomum que suas amigas a ajudassem com as tarefas solicitadas pelos professores, devido a sua dificuldade.

Já o aluno Alexandre tomou rumo diferente. Alexandre tem 16 anos e é negro. Vive no Condomínio com a mãe e o irmão mais novo. O pai, alcoólatra, saiu de casa há algum tempo e cortou contato com a família. A mãe de Alexandre trabalha na cozinha de um restaurante e seu irmão caçula estuda na mesma escola que Alexandre. Sempre sorridente, Alexandre é habilidoso, esperto e tem sempre respostas prontas. Antes de ir para a escola, arrumava toda a casa, lavava as louças e às vezes, as roupas. Deixava sempre tudo pronto para quando a mãe voltasse para casa. Alexandre estudava apenas, mas ao final de 2012, ingressou num programa de Jovem Aprendiz e conseguiu uma vaga de trabalho no mesmo restaurante em que sua mãe trabalha.

Essas histórias comprovam que não há um perfil pré-determinado para estudantes que apresentam problemas de desempenho num sistema escolar já ultrapassado ou que possam se tornar alunas/os de turmas de correção de fluxo. Apesar de a Secretaria de Educação ter criado um perfil para o estudante que poderia participar de turmas de correção de fluxo, é possível dizer que apenas a adequação idade/série se fez valer como característica principal entre esses estudantes. Imaginar um perfil de estudante que apresenta problemas de aprendizagem e igualá-los torna o Estado preconceituoso e ainda mais opressor. Esses estudantes são tão ‘normais’ como quaisquer outros alunos de séries/anos regulares.

A ideia que se criou desses jovens é que eles são o ‘refluxo’ do sistema educacional, ou seja, aqueles que ninguém mais suporta e que nenhum professor mais quer em suas salas. Reuni-los em uma mesma sala torna-se solução para o Estado, mas gera um problema maior na autoestima dos estudantes que acabam se vendo de fato como o rejeito social.

Transformar esses alunos em “monstros escolares” é uma forma de liberar o Estado do problema educacional e sistêmico que empurra esses estudantes para a mesmice social, ou seja, para aquelas profissões que ‘sobram’, aquelas que só exigem, muitas vezes, força braçal, ou empurrando esses estudantes para as ruas, para o limbo social que transforma a maioria em sujeitos inábeis para refletir e/ou desejar algo diferente. Além disso, o Estado pode, assim, “mostrar” à sociedade que esses estudantes só não se aprimoraram porque não quiseram, pois deu todas as oportunidades, mas os estudantes “ruins” recusaram.

Conhecer o mundo desses alunos permitiu aproximar-me de suas histórias e conhecer suas realidades, levando a refletir sobre o que esses estudantes de fato precisam. Em alguns casos, precisam apenas de alguma reflexão sobre as formas de burlar uma “pasteurização” imposta por um

sistema que desvaloriza sua realidade local e sua experiência de vida. Conhecer suas vidas levou-nos (nós, pesquisadora e alunos) a refletir sobre as possibilidades de uma realidade diferente (apesar dos padrões impostos socialmente). Além disso, conhecer uma realidade tão distante da tomada como “normal” (branca, classe média, dominadora) me levou a perceber que a maioria da população não é formada por esse tipo “pintado” pela mídia, pelo sistema dominador e opressor; mas sim, pela classe que é, a todo tempo, ocultada pela sociedade. Foi a partir dessa realidade local que a prática de produção de jornal escolar tomou forma e nos permitiu criar um contexto de produção de jornal escolar, levando-nos a refletir sobre uma realidade que não precisa ser denominada como destruidora.

4.1.2 Produzindo o jornal escolar

Esse projeto de jornal, assim como seus participantes, passou por muitas fases até que os primeiros textos fossem escritos ou as primeiras fotografias fossem pensadas. Conhecer a realidade desses alunos foi apenas um dos passos para a integração da turma com o projeto.

Conforme dito anteriormente, a primeira etapa foi a de “quebrar o gelo” com os estudantes. Além de servir para que houvesse alguma aproximação entre nós, essa etapa inicial também foi útil para entender o funcionamento pedagógico dessa turma. Apesar de os momentos de conversa inicial terem se mostrado esclarecedores no intuito de mostrar a ideia de produzir um jornal escolar, os alunos demoraram a entender, de fato, o que significava escrever para esse jornal. Inicialmente, acreditavam que era só mais uma tarefa das aulas de português, e uma tarefa na qual eles não estavam interessados.

A primeira produção textual foi baseada na ideia que os alunos tinham sobre a sua relação com a escola de maneira geral. No dia em que esse texto foi produzido, apenas quatro alunos estavam em sala de aula, e a produção de cada um deles foi rápida. A maioria das informações dadas no texto era sobre o número de reprovações pelas quais esses alunos passaram e sobre a dificuldade que eles tinham em algumas disciplinas. Para a produção desse texto, eu apenas expliquei o que significava uma relação com a escola, de que forma eles estudavam, se gostavam ou não, como era estar em sala de aula, em que disciplinas tinham dificuldade ou de quais eles mais gostavam.

Nessa época, como eles não percebiam que o trabalho com o jornal é uma prática e não um ensino de língua portuguesa baseado em regras gramaticais (ensino tradicional), eles ainda não destinavam a menor atenção às produções solicitadas nessas aulas de jornal escolar e as realizavam

rapidamente, sem prestar muita atenção ao que estavam fazendo. Trata-se de algo que pode ser percebido nos trechos abaixo:

Meu nome é Camila eu entrei na escola em 2004 gosto muito de ler e escrever não gosto de matemática e inglês, não gosto de fazer trabalho, em grupo sempre sozinha gosto de ficar quieta no meu canto não gostava de ir para a escola hoje não já mudei agora já gosto. (Camila, 2012).

Eu estudo desde do Pré e a escola foi muito boua e eu rodei na 5ª serie por que eu tenho dificuldade De lêr e escrever. (Alexandre, 2012).

Quando tava no pré eu não gostava de estudar, minha irmã tinha que me leva chorando. Mais quando eu fui para 1 Serie eu amava estuda, gostava mais de artes, na Segunda gostava mais de artes e Geografia, na terça eu rodei, quando eu fui fazer denovo o terceiro passei direto, na quarta eu fiquei em recuperação mais passei fiquei em 3 materais, na 5 passei direto, na 6 fiquei na recuperação mais passei todos passaro. (Gabriela, 2012).

Esses trechos sugerem o desânimo desses alunos com a escola e, sobretudo, com as produções textuais solicitadas pelos professores. Considerando o perfil da turma e, mais ainda, o número de reprovações de cada um desses alunos, é compreensível essa descrença no sistema escolar.

Os textos produzidos mostram o baixo nível de integração dos alunos com a produção do jornal escolar, porém, é preciso deixar claro que o intuito desse projeto não é ser prescritivo. O projeto não se destina, conforme Santos et. al. (2012, p. 68), a “levar os alunos a substituir suas expressões linguísticas consideradas erradas ou inaceitáveis por outras tidas como corretas ou aceitáveis” ou segundo a gramática normativa da língua. Por conta disso, os “erros” dos alunos em seus textos não são objeto de análise, pois o foco aqui são as práticas sociais locais e de letramento como base para a produção do jornal. Apesar de saber da importância e, muitas vezes, da necessidade de se aprender a gramática de uma língua, ela não é o ponto de partida, mas de chegada.

Descrevo, a partir de agora, as etapas do projeto, com as devidas adaptações, além de suas implicações pedagógicas e teórico-metodológicas, conforme figura 8 abaixo:

Figura 8 – Organização do projeto de jornal escolar

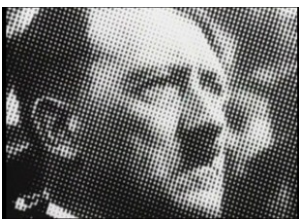
	Fases do projeto	Ações de execução
1	Entrosamento	Momentos de Conversa Livre (sem registro oficial)
2	Conhecendo o jornalismo convencional	Comprometimento, relações de poder, lutas sociais. Percebendo realidade local; entendendo o leitor do jornalismo convencional; entendendo por que a realidade local não aparece nos jornais.
3	Primeiros contatos com o jornalismo convencional	Entendendo o telejornal; conhecendo o jornal impresso; entendendo sua organização. Gêneros básicos do jornal convencional
4	Sequências didáticas de gêneros jornalísticos.	Sequência didática: notícia › Apresentação da notícia › Entendendo a organização da notícia › Escrevendo uma notícia
6	Planejamento das edições do jornal	Criação equipes: cada estudante responsável por um tema; fotografia. Dando forma ao jornal: número de página, formato, título, temas.
7	Produção e revisão das edições do jornal	Pesquisa, produção e revisão de textos.
8	Publicação do jornal	Impressão do jornal-mural.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Depois da etapa inicial de entrosamento, uma das primeiras atividades dessa **segunda etapa** aconteceu a partir da exibição de um vídeo institucional do jornal Folha de S. Paulo de 1988 que tentava reafirmar sua credibilidade perante seu público leitor. O comercial (conforme figura 9) traz informações sobre um determinado homem, ao mesmo tempo em que revela a imagem de seu rosto.

Apesar de a Folha de S. Paulo não ser um exemplo de veículo impresso a ser utilizado em sala de aula, por apresentar uma postura defensora da classe dominante, em detrimento da maioria desfavorecida desse país, esse vídeo permitiu uma interessante série de discussões envolvendo questões de classe, poder e mídia.

Figura 9 – Transcrição do comercial institucional da Folha de S. Paulo, de 1988.

Vídeo	Áudio
Formada por pontos em branco e preto, a imagem é revelada aos poucos. 	“Este homem pegou uma nação destruída, recuperou sua economia e devolveu o orgulho ao seu povo. Em seus quatro primeiros anos de governo, o número de desempregados caiu de 6 milhões para 900 mil pessoas. Este homem fez o produto interno bruto crescer 102% e a renda per capita dobrar. Aumentou o lucro das empresas de 175 milhões para 6 bilhões de marcos e reduziu a hiperinflação a no máximo 25% ao ano. Este homem adorava música e pintura e quando jovem imaginava seguir a carreira artística”.
O rosto, então, é revelado. 	“É possível contar um monte de mentiras, dizendo só a verdade. Por isso, é preciso tomar muito cuidado com a informação e o jornal que você recebe. Folha de São Paulo, o jornal que mais se compra e que nunca se vende”.

Fonte: Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=nd9R7ZxhjJ8>.

Após a exibição do vídeo, sentados em círculo, começamos uma discussão sobre o vídeo e suas implicações. No momento dessa primeira atividade, os alunos mostraram que conheciam ou já tinham ouvido falar sobre a história de Adolf Hitler e da tragédia humana que ele e o exército sob seu comando causaram em busca da raça ariana.

Os estudantes mostraram que entendem que histórias têm seus lados e que não há uma verdade absoluta naquelas contadas pela mídia nem por ninguém. Essa foi a primeira discussão sobre mídia, relações de poder e manipulação de informação e, mesmo assim, eles se mostraram atentos quanto ao que acontece e à forma como essa informação chega para a maioria da população. Eles disseram que já passaram por situações parecidas, em que há inversão de informação, no condomínio em que moram e o quanto isso afetou suas vidas. Por pertencerem a uma classe desfavorecida, já vivenciaram todo tipo de situação e, hoje, são capazes de relatar histórias parecidas com aquelas que a mídia mostra ou esconde.

Seguindo nessa mesma linha de discussão e devido à tentativa de conhecer melhor as habilidades desses alunos, nessa mesma aula, nós lemos o livro de literatura infanto-juvenil *Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias*, da escritora Ruth Rocha, conforme transcrição abaixo. Nessa história, a personagem Marcelo questiona o porquê dos nomes das coisas e por que elas têm os nomes que têm e não outros. O objetivo dessa leitura era estimular o pensamento dos

estudantes sobre os nomes das coisas e a forma como esses nomes são criados; por arbitrariedade ou por escolha.

Marcelo vivia fazendo perguntas a todo mundo:

— Papai, por que é que a chuva cai?

— Mamãe, por que é que o mar não derrama?

— Vovó, por que é que o cachorro tem quatro pernas?

As pessoas grandes às vezes respondiam. Às vezes, não sabiam como responder.

— Ah, Marcelo, sei lá...

Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:

— Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?

— Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.

— E por que é que não escolheram martelo?

— Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...

— Por que é que não escolheram marmelo?

— Porque marmelo é nome de fruta, menino!

— E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?

No dia seguinte, lá vinha ele outra vez:

— Papai, por que é que mesa chama mesa?

— Ah, Marcelo, vem do latim.

— Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?

— Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.

— E por que é que esse tal de latim não botou na mesa nome de cadeira, na cadeira nome de parede, e na parede nome de bacalhau?

— Ai, meu Deus, este menino me deixa louco!

Daí a alguns dias, Marcelo estava jogando futebol com o pai:

— Sabe, papai, eu acho que o tal de latim botou nome errado nas coisas. Por exemplo: por que é que bola chama bola?

— Não sei, Marcelo, acho que bola lembra uma coisa redonda, não lembra?

— Lembra, sim, mas... e bolo?

— Bolo também é redondo, não é?

— Ah, essa não! Mamãe vive fazendo bolo quadrado...

O pai de Marcelo ficou atrapalhado. E Marcelo continuou pensando:

"Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim".

Logo de manhã, Marcelo começou a falar sua nova língua:

— Mamãe, quer me passar o mexedor?

— Mexedor? Que é isso?

— Mexedorzinho, de mexer café.

— Ah... colherinha, você quer dizer.

— Papai, me dá o suco de vaca?

— Que é isso, menino!

— Suco de vaca, ora! Que está no suco-da-vaqueira.

— Isso é leite, Marcelo. Quem é que entende este menino?

O pai de Marcelo resolveu conversar com ele:

— Marcelo, todas as coisas têm um nome. E todo mundo tem que chamar pelo mesmo nome porque, senão, ninguém se entende...

— Não acho, papai. Por que é que eu não posso inventar o nome das coisas?

— Deixe de dizer bobagens, menino! Que coisa mais feia!

— Está vendo como você entendeu, papai? Como é que você sabe que eu disse um nome feio?

O pai de Marcelo suspirou:

— Vá brincar, filho, tenho muito que fazer...

Mas Marcelo continuava não entendendo a história dos nomes. E resolveu continuar a falar, à sua moda. Chegava em casa e dizia:

— Bom salário pra todos...

O pai e a mãe de Marcelo se olhavam e não diziam nada. E Marcelo continuava inventando:

— Sabem o que eu vi na rua? Um puxadeiro puxando uma carregadeira. Depois, o puxadeiro fugiu e o possuidor ficou danado.

A mãe de Marcelo já estava ficando preocupada. Conversou com o pai:

— Sabe, João, eu estou muito preocupada com o Marcelo, com essa mania de inventar nomes para as coisas... Você já pensou, quando começarem as aulas? Esse menino vai dar trabalho...

— Que nada, Laura! Isso é uma fase que passa. Coisa de criança...

Mas estava custando a passar... Quando vinham visitas, era um caso sério. Marcelo só cumprimentava dizendo:

— Bom salário, bom lunário... — que era como ele chamava o dia e a noite.

E os pais de Marcelo morriam de vergonha das visitas. Até que um dia...

O cachorro do Marcelo, o Godofredo, tinha uma linda casinha de madeira que Seu João tinha feito para ele. E Marcelo só chamava a casinha de moradeira, e o cachorro de Latildo. E aconteceu que a casa do Godofredo pegou fogo. Alguém jogou uma ponta de cigarro pela grade, e foi aquele desastre!

Marcelo entrou em casa correndo:

— Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo!

— O quê, menino? Não estou entendendo nada!

— A moradeira, papai, embrasou...

— Eu não sei o que é isso, Marcelo. Fala direito!

— Embrasou tudo, papai, está uma branqueira danada!

Seu João percebia a aflição do filho, mas não entendia nada... Quando Seu João chegou a entender do que Marcelo estava falando, já era tarde.

A casinha estava toda queimada. Era um montão de brasas. O Godofredo gania baixinho...

E Marcelo, desapontadíssimo, disse para o pai:

— Gente grande não entende nada de nada, mesmo!

Então a mãe do Marcelo olhou pro pai do Marcelo. E o pai do Marcelo olhou pra mãe do Marcelo. E o pai do Marcelo falou:

— Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latildo.

E a mãe do Marcelo disse:

— É sim! Toda branquinha, com a entradeira na frente e um cobridor bem vermelhinho...

E agora, naquela família, todo mundo se entende muito bem. O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele, mas fazem força pra entender o que ele fala.

E nem estão se incomodando com o que as visitas pensam... (ROCHA, 1999).

Apesar de ser uma história infanto-juvenil, os estudantes se interessaram e se divertiram com a leitura. Naquela tarde, conversamos sobre o nome das coisas e o fato de que quem dá nome às coisas, geralmente, é quem tem alguma posição de poder, isto é, aquelas pessoas que estão ocupando uma posição de destaque e, por causa disso, acabam ganhando força e voz e influenciando as pessoas que as veem ou as ouvem naquela posição.

Depois disso, passamos a conversar sobre a realidade local e a forma como essa realidade é tratada nos jornais locais. Eles afirmaram que nunca viram suas comunidades citadas em jornal, sejam as antigas ou a do Condomínio, a não ser para relatar crimes, prisões, tráfico e uso de drogas. Fizeram, inclusive, reclamações quanto a essa “invisibilidade”, pois a comunidade não era feita apenas de “coisas ruins”. Destacaram seu desgosto com o fato de só saírem no jornal desse modo pejorativo.

Numa **terceira fase** da produção, começamos a estabelecer os primeiros contatos com o jornalismo convencional. Passamos, assim, a assistir a telejornais e a ler jornais. O objetivo dessa

fase foi permitir que os estudantes tivessem contato com o jornalismo convencional e, para isso, partimos de um jornalismo conhecido pela maioria da população, o televisivo, para só depois começarmos a ter contato com o jornalismo impresso. Para abrir essa discussão, assistimos a trechos de telejornais. É claro que a maioria tentou se mostrar conhecedor dos telejornais e tentou “fugir” da atividade. Aliás, por todo o ano letivo, por mais imersos que estivessem na produção do jornal, a apatia desses estudantes interferiu diversas vezes no andamento das aulas. Isso apenas fez com que se levasse mais tempo para realizar as atividades propostas.

Num desses momentos de inquietação, precisamos ter uma conversa mais séria sobre os objetivos da atividade. Era o momento de expor a necessidade da efetiva participação dessa turma e de todos entenderem que o projeto dependia do trabalho deles. Eles me ouviram dizer que, naquela sala, eu não seria exatamente uma professora de língua portuguesa, mas sim uma “colega” com certa experiência, tentando trabalhar em uma pesquisa com esses participantes.

Após o reconhecimento do jornalismo convencional, passamos à **quarta fase** do projeto que envolvia o trabalho com sequências didáticas para o ensino dos gêneros notícia, reportagem e entrevista. O modo de aplicação dessas sequências didáticas esteve muito próximo ao proposto para o ensino de gêneros, na disciplina de Língua Portuguesa, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998.

Para seguir adiante, partimos dos lides do gênero **notícia**. O termo **lide** é, segundo o Manual de Redação da Folha de S. Paulo (1996), uma tradução livre da palavra inglesa *lead* que significa conduzir ou liderar e, no jornalismo, é utilizado para definir a função do primeiro parágrafo de uma notícia: “introduzir o leitor no texto e prender sua atenção” (FOLHA DE S. PAULO, 1996). Para isso, esse parágrafo introdutório da notícia deve responder, tradicionalmente, a todas ou a algumas das seguintes questões: o quê, quem, quando, como, onde, por quê.

Assim, passamos a ler e reler diversas notícias publicadas no jornalismo impresso (local e estadual) para realizar um reconhecimento do que são notícias e, em seguida, entender como elas se apresentam e tentar produzir textos que se assemelhassem a notícias convencionais. Essa sequência didática envolvia, inicialmente, reconhecer a estrutura de uma notícia, a começar pelo lide. Diversas atividades foram realizadas nesse sentido, e os alunos não apresentaram dificuldades para realizá-las. O objetivo dessas sequências didáticas era o de levar os estudantes a produzir notícias sobre os temas definidos e que pudessem ser publicadas nas edições do jornal escolar.

Considerando que esses estudantes não tinham acesso a jornais impressos nem tinham o hábito de assistir a telejornais, o trabalho com essa sequência didática não pode ser considerada uma tarefa fácil. Apesar do perfil de aluno previsto para as turmas de correção de fluxo e da imagem negativa que a escola, de uma maneira geral, tem desses estudantes, eles mostraram possuir

habilidades suficientes para realizar com certa desenvoltura a maioria das atividades propostas. Enxergá-los como o “refluxo” da escola e da sociedade foi um estereótipo que logo pôde ser desconstruído.

Contudo, ao começarmos as primeiras atividades de produção textual, no momento de produção da notícia, eles apresentaram suas primeiras dificuldades. Estas não se resumiam apenas aos problemas com a gramática ou a ortografia da língua, mas ao fato de eles não se acharem capazes de ler e escrever um texto que fosse considerado “bom” ou “adequado” pelo professor. Suas respostas costumavam ser: “eu não sei fazer, professora” (ou tia, em alguns casos) ou ainda, “professora, eu não vou fazer porque não vai ficar bom mesmo”. Apesar das dificuldades em convencê-los a se arriscar e produzir, foi preciso mostrar que o jornal escolar não precisava de jornalistas, mas sim dos textos dos alunos da turma 803 Intensivo.

Outra dificuldade ocorreu no momento da correção do texto e da produção de novas versões (a reescrita). A tática que usei no início foi a de fazer um sublinhado colorido para chamar à atenção e mostrar que algo precisava ser revisto, mas ao perceber que seu texto estava sublinhado, algumas ou muitas vezes, eles não sabiam o que fazer. Na maioria das primeiras correções, precisei trabalhar com cada aluno, individualmente, mostrando qual o significado daquelas linhas coloridas e o que eles deveriam fazer em suas novas versões. Entretanto, era comum que os textos voltassem reescritos, mas praticamente iguais à(s) versão(ões) anterior(es). Essa foi uma das dificuldades encontradas com a utilização da estratégia da reescrita, pois ao encontrarem seus textos marcados na primeira, na segunda ou até mesmo na terceira versão, os estudantes desanimavam e tentavam desistir. Esse comportamento acarretou outra adaptação, desta vez, quanto às correções: era preciso pensar numa forma de não causar o desânimo com as marcações. Com o passar do tempo, os estudantes começaram a entender o significado das linhas coloridas, não se intimidando tanto com as marcações, mas ainda assim, não se mostravam dispostos a esse trabalho. As marcações nos textos dos estudantes podem ser encontradas da seguinte maneira: a) na primeira versão, há uma marcação em preto, **negrito** e sublinhado; b) na segunda versão, se não houve adequação, ela aparece da mesma maneira (preto, negrito e sublinhado); c) a terceira versão é aquela publicada no jornal. É possível perceber uma inserção de “pontos de interrogação entre parênteses” (?) também em preto. Esses pontos marcam a ausência de uma explicação ou a presença de uma palavra desconexa do texto, conforme a figura 10 a seguir:

Figura 10 – Exemplos de reescrita:

Primeira Versão	Intervenção	Segunda Versão
jogue futebol: faz bem <u>a</u> saúde todo mundo fala que a gente tem que fazer atividade física, mas nem sempre a gente tem dinheiro pra pagar uma academia. <u>h</u>oje vamos falar de uma atividade que pode ser de graça: o futebol. <u>o</u> futebol é um (?) esporte mais populares do mundo. <u>o futebol (?)</u> O futebol tornou-se tão popular graças a seu jeito simples de jogar. <u>b</u>asta <u>um</u> bola, equipes de jogadores e as traves, para que, em qualquer espaço, criança e adultos possam se divertir com o futebol. <u>n</u>a rua, na escola, no clube, no campinho do bairro ou até mesmo no quintal de casa, desde cedo jovens de vários cantos do <u>m</u>undo. <u>o</u> futebol pode ser jogado de <u>v</u>arias maneiras como no salão <u>q</u>uadras <u>s</u>uíço <u>c</u>ampos : <u>p</u>ara jogar futebol de areia, salão ou suíço você precisa apenas de 5 pessoas para <u>p</u>ode jogar. para jogar futebol você precisa fazer alguma atividade física como se alongar após a partida de futebol. (Alexandre, 2012).	<i>Alexandre, teu tema é interessante.</i> <i>Assim como ele tá, tu acha que os teus colegas vão gostar de ler, vão se interessar pelo futebol?</i> <i>A professora marcou alguns pontos que precisam ser revistos.</i> <i>O que tu acha?</i>	jogue futebol: faz bem <u>a</u> saúde Por Alexandre <u>T</u>odo mundo fala que a gente tem que fazer atividade física, mas nem sempre a gente tem dinheiro pra pagar uma academia. <u>H</u>oje vamos falar de uma atividade que pode ser de graça: o futebol. <u>o</u> futebol é um (?) esporte mais populares do mundo. <u>o futebol (?)</u> O futebol tornou-se tão popular graças a seu jeito simples de jogar. <u>B</u>asta <u>uma</u> bola, equipes de jogadores e as traves, para que, em qualquer espaço, criança e adultos possam se divertir com o futebol. <u>n</u>a rua, na escola, no clube, no campinho do bairro ou até mesmo no quintal de casa, desde cedo jovens de vários cantos do <u>m</u>undo. <u>O</u> futebol pode ser jogado de <u>v</u>arias maneiras como no salão <u>q</u>uadras <u>s</u>uíço <u>c</u>ampos : <u>P</u>ara jogar futebol de areia, salão ou suíço você precisa apenas de 5 pessoas para <u>P</u>ode jogar. <u>P</u>ara jogar futebol você precisa fazer alguma atividade física como se alongar após a partida de futebol.
Trabalho na adolescência Profissão é um trabalho ou atividade especializada dentro da sociedade, geralmente exercida por um <u>profissional</u>. <u>Algumas</u> atividades requerem estudos extensivos, tais como advocacia, medicina ou engenharia, por exemplo. Outras dependem de habilidade prática e requerem apenas formação básica (ensino fundamental ou médio), como as profissões de faxineiro, ajudante, jardineiro. Algumas precisam de uma licença especial, por exemplo: um engenheiro só pode ser responsável por uma obra se tiver o registro no conselho regional de engenharia. Um motorista só estará apto a desenvolver sua profissão, caso esteja habilitado pelo Detran na modalidade do veículo correspondente. No Brasil, o salário mínimo que se pode receber por uma profissão é de R\$622,73, para maiores de 18 anos. Porém, para menores de 18 anos e maiores de 14 anos, a lei prevê somente meio salário mínimo (R\$311,36), trabalhando apenas meio turno, na	<i>Meninas, achei bem legal o tema que vocês escolheram. Mas a professora tem algumas perguntas pra fazer:</i> <i>- Pra gente aqui da escola, é importante saber qual o salário mínimo de Portugal?</i> <i>- Algum colega de vocês já trabalha? Como é o trabalho dele? Ele estuda também? E se outro colega quiser trabalhar, o que ele deve fazer?</i> <i>- Vamos ajudar nossos colegas com esse texto?</i>	Trabalho na adolescência Por Gabriela, Natália e Olga. Profissão é um trabalho ou atividade especializada dentro da sociedade, geralmente exercida por um profissional. <u>Algumas</u> atividades requerem estudos extensivos, tais como advocacia, medicina ou engenharia, por exemplo. Outras dependem de habilidade prática e requer apenas formação básica (ensino fundamental ou médio), como as profissões de faxineiro, ajudante, jardineiro. Algumas precisam de uma licença especial, por exemplo: um engenheiro só pode ser responsável por uma obra se tiver o registro no conselho regional de engenharia. Um motorista só estará apto a desenvolver sua profissão, caso esteja habilitado pelo DETRAN na modalidade do veículo correspondente. No Brasil, o salário mínimo que se pode receber por uma profissão é de R\$622,73, para maiores de 18 anos. Porém, para menores de 18 anos e maiores de 14 anos, a lei prevê somente meio salário mínimo

qualidade de aprendiz. Menores de 14 anos, legalmente podem exercer a profissão de estudante. Porém, há quem viole a lei explorando o trabalho infantil, o que <u>provoca</u> multa ou até 15 anos <u>(de quê?)</u>. Em Portugal, legalmente, só se pode exercer uma profissão a partir dos 16 anos e o salário mínimo é de R\$ 450,00. (Gabriela, Natália e Olga, 2012).		(R\$311,36), trabalhando apenas meio turno, na qualidade de aprendiz. Menores de 14 anos, legalmente podem exercer a profissão de estudante. Porém, há quem viole a lei explorando o trabalho infantil, <u>podendo provocar multa ou até 15 anos de prisão.</u> Sou adolescente e quero trabalhar. O que eu faço? Você pode procurar programas de aprendizagem que ajudam a encontrar e aprender uma profissão. Veja abaixo onde você pode encontrar alguns destes programas: Prefeitura de Tubarão Secretaria de Desenvolvimento Social Rua Lauro Müller, 500. Centro. Telefones: (48)3906-1036/3906-1037 E-mail: social@tubarão.sc.gov.br Atendimento: das 13 às 19 horas. Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE Av. Marcolino M. Cabral, 1788. Centro. Telefones: (48)3626-8113/3626-8287 E-mail: cieetubarao@cieesc.org.br Ainda tem dúvidas? Fale com uma de nossas orientadoras e boa sorte!
--	--	--

Fonte: Elaboração da autora, 2013.

O objetivo inicial do projeto era trabalhar a estrutura do gênero notícia (assim como os gêneros entrevista e reportagem) para que eles pudessem produzir o jornal. Porém, como ocorreu com muitas outras fases do projeto, esta etapa também sofreu adaptações. A produção textual envolvendo notícias se manteve na linha da superficialidade, com os alunos lendo e treinando a produção de lides apenas. No entanto, mesmo superficial houve algum avanço.

Ainda nessa fase da realização do projeto, o planejamento era trabalhar também com os gêneros entrevista e reportagem. Nesse período, a turma já estava com alto índice de evasão e de faltas. Chegou a notícia na escola de que a diretora de uma escola próxima contou aos alunos de sua turma de correção de fluxo que eles não reprovariam, a não ser por infrequência. A notícia se espalhou rapidamente, e os estudantes da turma 803 começaram uma espécie de revezamento para virem às aulas. Eles passaram a ir à escola apenas o suficiente para não terminarem o ano letivo com uma reprovação por faltas, fato que influenciou em muito a realização do projeto.

Apesar de ter previsto (ou idealizado) que a produção de notícias seria um momento de explorar a pesquisa e a produção textual, isso não aconteceu. O perfil da turma impedia que eles pudessem sair pela escola fazendo perguntas a outras pessoas, porque se eles saíssem da sala, livremente, eles facilmente optavam por ir embora, especialmente porque eram as últimas aulas da tarde. Assim, após essa fase de aprendizado sobre a produção e leitura do gênero notícia, foi o momento de iniciar a produção das edições de jornal escolar. Para isso, era preciso formar as equipes, escolher os líderes, mostrar quais eram as funções necessárias à produção do jornal e abrir espaço para a escolha das atividades.

Em princípio, cada estudante seria responsável por uma editoria. Porém, com o formato que o jornal adquiriu, foi preciso apenas que um aluno ficasse responsável pelas imagens que acompanhariam cada texto, e os produtores de texto pelos temas que tivessem escolhido. Quanto à diagramação dos textos, como eles não tinham conhecimentos de informática, por utilizar pouco (ou em alguns casos, quase nada) o computador, eu acabei me responsabilizando por ‘diagramar’ suas produções, de forma a se assemelhar a um jornal. Após a escolha da equipe, houve uma votação para a escolha do nome do jornal. O nome sugerido e escolhido pela maioria foi **Jornal 803 Intensivo**, que era o nome da turma de correção de fluxo. Na própria escolha do nome, eu acreditava que eles apresentariam outro foco para o nome do jornal, algo que se relacionasse mais com o que eles viviam e experimentavam, mas eles se identificavam como a turma 803 intensivo e foi através desse nome que escolheram aparecer para o restante da escola. Além disso, foi decidido que, em princípio, o jornal teria quatro páginas, mas essa decisão estaria relacionada ao número de textos publicados e, se necessário, o número de páginas seria aumentado.

Antes de começar a produzir a primeira edição do jornal, uma reunião de pauta foi realizada a fim de se decidir quais temas serviriam de base para a produção de texto. A pergunta mote foi: “sobre o que eu quero escrever?”. Os temas escolhidos para a primeira edição foram: trabalho na adolescência, futebol e gravidez na adolescência. Os temas se relacionavam às experiências de vida desses alunos, tendo em vista que: a) muitos deles pretendiam trabalhar depois de terminar este ano letivo; b) futebol era o esporte favorito dos meninos da turma; e c) alguns deles namoravam e se interessavam pelo tema da gravidez, além do fato de que uma das alunas da turma tinha um filho de dois anos.

A primeira edição, produzida no primeiro semestre de 2012, contou com a efetiva participação de seis estudantes, apesar de a turma ainda contar com nove alunos. Três estudantes não frequentavam as aulas assiduamente e seus textos não ficaram prontos a tempo para a publicação da primeira edição. Assim, a primeira edição do jornal, conforme figuras 11 e 12, apresentou quatro textos.

Figura 11 – Edição n. 1 do Jornal 803 Intensivo, páginas 1-2.

JORNAL 803 INTENSIVO

Jornal-piloto produzido pela Turma 803 Intensivo da Escola Célia Coelho Cruz. Julho/2012.

Trabalho na adolescência

Por
Auxiliada por

Profissão é um trabalho ou atividade especializada dentro da sociedade, geralmente exercida por um profissional. Algumas atividades requerem estudos extensivos, tais como advocacia, medicina ou engenharia, por exemplo. Outras dependem de habilidade prática e requer apenas formação básica (ensino fundamental ou médio), como as profissões de faxineiro, ajudante, jardineiro.

Algumas precisam de uma licença especial, por exemplo: um engenheiro só pode ser responsável por uma obra se tiver o registro no conselho regional de engenharia. Um motorista só estará apto a desenvolver sua profissão, caso esteja habilitado pelo DETRAN na modalidade do veículo correspondente.

Sou estudante. Quero trabalhar. O que faço?

Você pode procurar **programas de aprendizagem** que ajudam a encontrar e aprender uma profissão. Veja abaixo onde você pode encontrar alguns destes programas:

Prefeitura de Tubarão
Secretaria de Desenvolvimento Social
Rua Lauro Müller, 500, Centro.
Telefones: (48) 3906-1036/3906-1037
E-mail: social@tubarao.sc.gov.br
Atendimento: das 13 às 19 horas.

Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE
Av. Marcolino M. Cabral, 1788, Centro.
Telefones: (48) 3626-8113/3626-8287
E-mail: cieetubarao@ciee.org.br

Ainda tem dúvidas?
Fale com uma de nossas orientadoras e boa sorte!

Jogue futebol: faz bem à saúde

Por

Os perigos do sedentarismo

Quando não praticamos exercícios físicos e deixamos o sedentarismo tomar conta de nosso corpo, a capacidade de respiração profunda diminui e a circulação do sangue para tecidos e órgãos também deixa de funcionar adequadamente. Basta um pouco de esforço para ficar rapidamente cansado e sentir dificuldade até mesmo na execução das tarefas diárias.

Mexa-se!



Primeiro, visite um médico e faça um exame físico com detalhes para verificar possíveis problemas de saúde.

Depois, com a ajuda de um profissional de educação física, faça uma **avaliação**, partilhando com ele seus objetivos e necessidades. A partir disso é que se pode definir o plano de exercícios adequado.

É preciso ter regularidade e se exercitar por 30 minutos pelo menos três vezes por semana. Em atividades, como a musculação, caso o treino seja diário, será preciso dividir os grupos musculares para não sobre carregar. Não adianta dar o máximo em um dia, e nos próximos quatro dias não se exercitar.

Os benefícios do futebol para o corpo

Para termos saúde, precisamos praticar alguma atividade física. Mas nem sempre temos dinheiro ou tempo para irmos a uma academia. Você sabia que existem atividades físicas que são grátis e bem fáceis de praticar? O futebol é uma dessas.

Praticar esporte traz muitos benefícios à saúde e o futebol não fica atrás. Outra vantagem de praticar este esporte é ficar com pernas fortes e bonitas. Além disso, o futebol pode ajudar na diminuição de gordura localizada, na manutenção do peso e no aumento da densidade óssea, melhora da resistência cardiovascular.

Fonte: Elaborada pelos participantes da pesquisa, 2012/A.

Figura 12 – Edição n. 1 do Jornal 803 Intensivo, páginas 3-4.

Fonte:



Elaborada pelos participantes da pesquisa, 2012/A.

A publicação da primeira edição do jornal aconteceu via mural, pois esta seria apenas uma edição-teste, tendo em vista a forma como o projeto aconteceu, o tempo gasto em preparação e produção dos textos. A ideia era que a segunda edição do jornal fosse impressa em alguma gráfica especializada e que fosse distribuída à comunidade escolar.

A publicação da primeira edição apresentou alguma repercussão entre alunos e professores. Houve comentários tanto à atuação da turma como ao fato de que essa turma “finalmente” havia produzido algo visível, prático. A coordenação da escola comentou que esse jornal era o resultado do árduo trabalho de “tirar leite de pedra”. Conforme observado anteriormente, a turma de correção de fluxo era vista como a turma dos rebeldes, aqueles que nenhum professor suportava mais. Esse estigma permaneceu por todo o ano letivo e, mesmo a cada nova produção da turma, muitos ainda demonstravam admiração.

Depois dessa repercussão, aqueles alunos que não tiveram seus textos publicados, por ausência nas aulas ou por falta de interesse, começaram a questionar os colegas (e a mim) sobre o motivo de seu texto não ter aparecido. Foi o momento do arrependimento e que serviu de incentivo para uma produção um pouco mais engajada no semestre seguinte. Após a publicação da primeira edição, veio o período de recesso escolar do mês de julho.

Os preparativos para a segunda edição do jornal começaram após o retorno das aulas do segundo semestre de 2012. O tempo de férias não serviu para que os alunos voltassem mais animados para o trabalho. Pelo contrário, os estudantes voltaram mais desmotivados, faltavam ainda mais e apresentavam total desinteresse por todas as aulas. Esse comportamento dificultou mais a produção textual, mas não impediu a nenhum dos alunos que escolhesse seus temas e realizasse seus textos no laboratório de informática, mesmo que levassem mais tempo para tal. Considerando a trajetória realizada desde o começo do projeto até a publicação da primeira edição, essa segunda fase do projeto se deu de forma lenta, tendo em vista que o segundo semestre já se iniciou com a reunião de pauta para a definição dos temas dos textos. Os temas definidos foram: a) arrecadação e entrega de cestas básicas ao Asilo dos Velhinhos, pela própria turma; b) preconceito (racial); c) bullying; e d) a publicação dos poemas escritos pela turma na aula de língua portuguesa.

Em virtude das faltas frequentes, a produção demorou um pouco mais e, em muitos casos, as atividades programadas não puderam ser realizadas porque aqueles estudantes que haviam começado a atividade numa aula não apareciam na aula seguinte e, assim, era preciso recomençar a atividade com os estudantes que haviam faltado anteriormente. No entanto, mesmo com o obstáculo da infrequência, a segunda edição do jornal saiu no final do segundo semestre de 2012, de acordo com as figuras 13, 14 e 15 a seguir:

Figura 13 – Edição n. 2 do Jornal 803 Intensivo, páginas 1-2.



Fonte: Elaborada pelos participantes da pesquisa, 2012/B.

Figura 14 – Edição n. 2 do Jornal 803 Intensivo, páginas 3-4.

Bullying: o que é?

Bullying é um termo que descreve atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou mais indivíduos causando dor e angústia, sendo executados dentro de uma relação desigual de poder.

Em 20 % dos casos as pessoas são simultaneamente vítimas e agressoras de bullying, ou seja, em determinados momentos cometem agressões, porém também são vítimas de assédio escolar pela turma.

Há uma tendência de as escolas não admitirem a ocorrência do bullying entre seus alunos, ou desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo. Esse tipo de agressão geralmente ocorre em áreas onde a presença ou supervisão de pessoas adultas é mínima ou inexistente. São casos de pessoas adultas e pais rotineiros criados para humilhar os colegas.

As crianças ou adolescentes que sofrem bullying podem se tornar adultos com sentimentos negativos e baixa autoestima. Tendem a adquirir sérios problemas

de relacionamento, podendo, inclusive, contrair comportamento agressivo. Em casos extremos, a vítima poderá tentar ou cometer suicídio. No Brasil, uma pesquisa realizada em 2010 com alunos de escolas públicas e particulares revelou que as humilhações típicas do bullying são comuns em alunos de 3ª e 5ª séries.

Você conhece os sinais de que uma criança está sofrendo bullying?

Embora várias crianças contem a seus pais que estão sofrendo bullying na escola, estima-se que 50% dos meninos e 35% das meninas que disseram ter sofrido bullying não contaram para a sua mãe e menos ainda para seu pai. Portanto, os pais que suspeitam de seus filhos estão sofrendo bullying na escola devem procurar sinais que sugiram isto.

Físicos: Machucados inexplicáveis, arranhões, cortes. Roupas ou pertences rasgados ou danificados.

Psicosomáticos: Dores não específicas, dor de cabeça, dor de barriga, afaz.

Comportamentos relacionados à escola: Medo de ir ou voltar andando da escola. Mudança de rota para a escola. Medo de pegar o ônibus escolar. Pedir para que os pais levem para a escola. Não querer ir para a escola. Deterioração no trabalho escolar. Chegar em casa com muita fome (porque pagaram o dinheiro do lanche). Relatar perda de objetos. Pedir ou pagar dinheiro (para pagar o bullying).

Mudanças no comportamento social: Ter menos amigos. Não querer sair. Ser convidado com muito menos frequência.

Indicadores emocionais: Parecer chateado, infeliz, solitário, choroso, estressado, se tornar retraído e de-

Como identificar o autor de bullying?

Querer ser mais popular, sentir-se poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo. Isso tudo leva o autor do bullying a atingir o colega com repetidas humilhações ou depreciações. É uma pessoa que não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo e para quem o sofrimento do outro não é motivo para ele deixar de agir. Pelo contrário, sente-se satisfeito com a expressão do agrado, supondo ou antecipando que doravante será aquela crueldade vivida pela vítima.

O autor não é assim apenas na escola. Normalmente ele tem uma relação familiar na qual tudo se resolve pela violência verbal ou física e ele reproduz isso no ambiente escolar", explica o médico pediatra Lauro Monteiro Filho, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia).

"Sozinha, a escola não consegue resolver o problema, mas é normalmente nesse ambiente que se demonstram os primeiros sinais de um praticante de bullying. A tendência é que ele seja assim por toda a vida, a menos que seja tratado", diz.

O que fazer para evitar o bullying?

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia) sugere as seguintes atitudes para um ambiente saudável na escola:

- Conversar com os alunos e estimular atitudes de reclamações ou sugestões;
- Estimular os estudantes a informar os casos;
- Reconhecer e valorizar as atitudes da garotada no combate ao problema;
- Criar com os estudantes regras de disciplina para a classe em coerência com o regimento escolar;
- Estimular lideranças positivas entre os alunos, prevenindo futuros casos;
- Interferir diretamente nos grupos o quanto antes para quebrar a dinâmica do bullying.

Todo ambiente escolar pode apresentar esse problema. A escola que afirma não ter bullying ou não sabe o que é ou está negando sua existência", diz o pediatra Lauro Monteiro Filho, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência

(Abrapia). O primeiro passo é admitir que a escola é um local passível de bullying. Deve-se também informar professores e alunos sobre o problema e deixar claro que o estabelecimento não admitirá a prática.

A primeira ação deve ser mostrar aos envolvidos que a escola não tolera determinado tipo de conduta e por quê.

Nesse encontro, deve-se abordar a questão da tolerância ao diferente e do respeito por todos, inclusive com os pais dos alunos envolvidos.

Mais agressões ou ações impulsivas entre os envolvidos podem ser evitadas com espaços para diálogo. Uma conversa individual com cada um funciona como um desafio e é função do educador mostrar que ninguém está desamparado.

"Os alunos e os pais têm a sensação de impotência e a escola não pode deixá-los abandonados. É mais fácil responsabilizar a família, mas isso não contribui para a resolução de um conflito", diz Taina Vinha, doutora em Psicologia Educacional e professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

"A escola não deve ser apenas um local de ensino formal, mas também de formação cidadã de direitos e deveres, amizade, cooperação e solidariedade. Agir contra o bullying é uma forma barata e eficiente de diminuir a violência entre estudantes e a sociedade", afirma o pediatra.

Figura 15 – Edição n. 2 do Jornal 803 Intensivo, página 5.

Turma 803 Intensivo produz caderno de poemas

Os alunos da turma 803 Intensivo produziram um Caderno de Poemas, nas aulas de Língua Portuguesa da professora Jussara Bittencourt. O Caderno chama-se "O lugar onde eu vivo" e os poemas publicados foram estes:

Onde eu moro

No bairro onde eu moro
existe uma vilinha.
Os caras de lá tiram um som
e pegam várias minas.

No bairro onde eu moro
existe um mercado.
Todo mundo compra,
só não compra quem quer fiado.

No bairro onde eu moro
existe uma escola.
O aprendizado é bom
e a merenda é da hora.

No bairro onde eu moro
existe muita gente, mas
todos vivem em paz
esses que são inteligentes.

Minha comunidade

Eu moro em Tubarão
vivo no bairro São João.
Tenho muitos amigos
passeio por lá com eles.

Sinto falta de Laguna
por isso vou visitar.
Jogava bola com todos eles lá.

Aquela cidade é legal
para passear e trabalhar
ganhando trinta por dia.

Meu bairro

O bairro onde eu moro
É muito pequenininho.
Por isso eu jogo bola todo dia
Aqui neste campinho.

Verdade, sou estranho
Você que é sabido.
Tenho um emprego,
Sou feliz, bem sucedido.

Escola não é problema
Agora me ajuda
Tchau que eu vou embora.

Eu posso perguntar?
Você é professor e
Vai me ajudar.

Eu quero aprender.
Ser professor e dar aula
Com muito amor
Pra mostrar às pessoas que dão
muito valor
Para ser um grande jogador.

O pobre cidadão

Pela cidade de Tubarão
Eu ando de buzão
Quando passo
vejo pessoas catando papelão

Eu sou um cidadão
Eles vêm e vão
Ao mesmo tempo que eles vão
eles não sabem onde estão.

Gostam muito do que são
principalmente quando sabem
que melhores opções eles terão
para uma melhor comunicação

Eles precisam saber quem são
para se tornar um melhor cidadão
e terem melhores condições.
Pessoas melhores eles se tornarão...

Meu bairro

Em nosso bairro
A violência é pra todo lado.
Lojas e mercados sendo assaltados.
A revolta é para todo lado.

Vamos cuidar do bairro
A paz está do nosso lado.
Queremos policiais!

Sabemos que o bairro está acabado.
Pedimos paz
E teremos cuidado
Com nosso bairro.

Vamos cuidar
A paz está ao nosso lado
Queremos cuidá-lo e preservá-lo.

Lá na praça

Lá na praça onde eu moro,
Todo mundo sente graça
De ver as pessoas que passam.

Mas ao mesmo tempo é uma
desgraça
Porque todos pensam que o tempo
para,
Mas o mundo não para.

Hoje eu não quero ir pra casa
Prefiro ficar na praça
Junto com meus amigos
Fazendo arruaça

O guri que eu gosto é uma piada
Ele é muito engraçado e fica
Na praça até de madrugada.

Fonte: Elaborada pelos participantes da pesquisa, 2012/B.

Dado o aumento no desinteresse pelas aulas e, conseqüentemente, pelo projeto, esta segunda edição foi publicada também no mural escolar. É preciso ressaltar que, nas duas edições, os textos não foram produções totalmente originais desses alunos. Por causa da dificuldade em produção textual, para esses estudantes, acessar a internet e copiar qualquer texto era uma forma simples e, talvez, a única conhecida por eles. Após essas pesquisas-cópias, havia uma adequação à realidade local e aos objetivos do jornal (com a minha ajuda). Sobre essa questão, de uma possível construção textual conjunta, teço alguns comentários no capítulo que segue.

A segunda edição apresentou algumas diferenças em relação à primeira, mas não foram diferenças que permitissem ir além quanto à prática de produção textual. Apesar de esses estudantes, nesse momento, já conhecerem as práticas de correção, de pesquisa e produção inicial, de envio de texto e de trabalho de reescrita, isso não possibilitou que eles pudessem agir sozinhos ou sugerir temas que os intrigassem. Os estudantes apresentavam ainda muita dificuldade em dar uma opinião ou em assumir uma postura quanto às práticas que envolviam o jornal. O fato de conhecer tais práticas de produção não foi suficiente para que a segunda edição fosse produzida de maneira mais sistemática ou rapidamente.

É preciso salientar, não houve um incremento no domínio do gênero notícia, tal como sobre sua organização textual e/ou sobre quais informações uma notícia deve apresentar. No entanto, se questionados sobre quais perguntas (lide) uma notícia deve responder, eles sabiam responder rapidamente, ou ainda, se perguntados sobre o que é uma notícia e de que forma ela costuma aparecer nos jornais, eles também eram capazes de dizer onde elas estavam no jornal. É possível dizer que esses estudantes desenvolveram uma habilidade de produção textual diferenciada e que, dentro de suas possibilidades, naquele momento, sua atuação foi significativa. No começo do ano letivo, esses estudantes não se sentiam habilitados a escrever qualquer texto sem o apoio de um livro didático ou de um professor por perto. Ao final do projeto de jornal escolar, era possível perceber diferenças em habilidades como pesquisar, produzir, acessar um dicionário para corrigir e publicar.

5 ANÁLISE CRÍTICA DO GÊNERO JORNAL ESCOLAR

Neste capítulo, teço uma análise crítica do gênero jornal escolar, tomando como base as duas edições produzidas aqui, assim como as **práticas sociais** que influenciaram essa constituição. Além disso, procuro identificar as possíveis **marcas discursivas** que revelem aspectos sobre a construção de práticas identitárias assumidas pelos estudantes participantes.

Essa análise torna-se possível através da Análise Crítica do Gênero (ACG), apresentada como um quadro teórico-metodológico que busca entender o funcionamento dos gêneros em sociedade, e permite pensar também sobre: os aspectos que influenciam essa relação, quais práticas sociais impulsionam o surgimento/apagamento de um gênero e, sobretudo, a forma que o discurso circula, influencia e se manifesta nessa constituição genérica.

Tal análise ocorre baseada em alguns dos aspectos que contemplam um plano, proposto por Bonini (2011), para a análise de gêneros e do discurso (ver figura 2, p. 41). Cabe destacar que, por uma questão operacional, os aspectos analisados neste trabalho referem-se à **relação entre gênero e prática social** e às formas manifestas do discurso na produção do gênero, especialmente no que tange às práticas identitárias dos produtores.

5.1 RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA SOCIAL E JORNAL ESCOLAR

Essa análise pretende perceber e analisar o gênero e, sobretudo, refletir sobre as influências que apesar de não aparentes, manifestam-se através do gênero. Através desse quadro de análise, é possível destacar e analisar as características do gênero, assim como as influências sofridas pelo gênero em seu momento de produção, circulação ou consumo. A produção deste jornal escolar sofreu influências que levaram o gênero a adquirir e a apresentar características específicas, que são descritas e analisadas abaixo.

Conforme levantado anteriormente há três possibilidades de definição para o jornal: como um suporte textual, como uma mídia (devido ao seu status social adquirido) ou como um gênero. Para se definir o jornal como um gênero (pensamento assumido neste trabalho) é preciso elencar os aspectos em que se baseia essa caracterização. De acordo com Bonini (2008, p. 35) “há motivos para se considerar o jornal um gênero [...] porque [este] preenche quesitos como propósitos comunicativos próprios, organização textual característica e produtores e receptores definidos”. Partindo desse pensamento, classifico o jornal escolar como um gênero por encontrar nas edições analisadas algumas das características elencadas.

O propósito comunicativo do jornal escolar é um dos itens que permitem fomentar regularidades que o caracterizem como gênero. Num jornal convencional, basicamente, seu propósito comunicativo está relacionado, conforme Bonini (2001) às ações de noticiar, opinar, criticar. Esse propósito pode ser tomado como um dos aspectos que permite a identificação de um jornal como tal. É preciso ressaltar que a utilização do conceito “propósito comunicativo” vem de Bonini (2001, 2008) e, assim como o autor não utiliza esse conceito em seus trabalhos mais recentes, este trabalho também não pretende fazer referência aos estudos da área que veem o gênero como realizador de um propósito comunicativo.

No que se refere ao jornal escolar, opto por pensar em “objetivo” do gênero jornal escolar que é, além de se configurar como um instrumento de ensino e de aprendizagem, é promover a interação discente e incentivar os estudantes a assumirem uma posição mais central em seu processo de aprendizagem escolar. Em essência, o objetivo desse gênero, apesar de algumas vezes parecer se perder ao longo da produção, é incentivar a prática de escrita autoral pelos estudantes. No entanto, não é difícil destacar que o jornal escolar possa assumir alguns aspectos que contemplam os mesmos propósitos comunicativos do jornal convencional, como noticiar, criticar ou opinar, entretanto, um objetivo ideal para o jornal escolar é dar prioridade à interação discente, a fim de evitar que a produção se torne escolarizada.

Além do propósito comunicativo, um jornal pode ser considerado um gênero por apresentar uma organização textual característica que pode ser encontrada em diversos exemplares de jornal (escolares ou convencionais). Esta organização pode ser marcada pela presença de itens como o cabeçalho, a chamada, a manchete e/ou a fotografia. Esses itens dispostos e agrupados num conjunto de páginas que formam uma unidade costumam levar a uma identificação no público consumidor: trata-se de um jornal. Tem sido possível perceber que essas características podem ser estendidas ao jornal escolar, tendo em vista que este último ainda busca se legitimar como jornal escolar, ao assumir características comuns ao jornal convencional.

Outro aspecto que permite que o jornal seja pensado como um gênero é o fato de que este serve como um agregador de outros gêneros. É um aspecto que, além de definir sua organização característica, o estabelece como um jornal, pois este não seria um jornal se não trouxesse notícias ou reportagens, se não apresentasse um cabeçalho ou um expediente, se não tivesse um caderno (de algum tema específico, como o de esportes ou o de classificados) ou a seção de carta do leitor. A presença recorrente desses gêneros faz do jornal um **hipergênero**, isto é, um gênero que abriga outros gêneros. Esses gêneros agrupados, assim como outros itens presentes no jornal, tais como os aparatos de edição, são os responsáveis por fornecer uma organização textual característica e, por isso, permitem sua identificação não apenas como um jornal, mas como um

hipergênero. No quadro a seguir revemos os gêneros e aparatos elencados por Bonini (2008) como elementos frequentes no jornal, conforme figura 16 a seguir.

Figura 16 – Gêneros e aparatos de edição do jornal.

Gêneros	Aparatos de Edição
Presos:	Manchete
Editorial	Lide
Carta do leitor	Lista
Expediente	Painel
Chamada	Chapéu
Índice	Olho
Cabeçalho	Tabela
	Gráfico
Livres:	Citação
Notícia	Exemplo
Nota	Perfil
Crítica	Selo
Comentário	
Opinião	
Reportagem	
Entrevista	
Claquete	

Fonte: Bonini, 2001.

O jornal escolar produzido aqui pode ser caracterizado como gênero porque apresenta alguns dos elementos acima. Um primeiro aspecto a ser considerado é a presença de itens de paginação. A inserção de números de página na publicação auxilia a transformar uma coleção independente de textos e folhas em uma unidade caracterizada por um projeto de dizer. A presença

Figura 17 – Exemplo de paginação do Jornal 803 Intensivo

Prefeitura de Tubarão Secretaria de Desenvolvimento Social Rua Lauro Müller, 500. Centro. Telefones: (48)3906-1036/3906-1037 E-mail: social@tubarao.sc.gov.br Atendimento: das 13 às 19 horas.	Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE Av. Marcolino M. Cabral, 1788. Centro. Telefones: (48)3626-8113/3626-8287 E-mail: cieetubarao@cieesc.org.br
---	---

Ainda tem dúvidas?
Fale com uma de nossas orientadoras e boa sorte!

1

de paginação pode ser verificada na figura 17 abaixo:

Fonte: Edição n.1 do jornal 803 Intensivo publicada em julho de 2012, pelos alunos da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Considerando os gêneros que aparecem nessas edições de jornal escolar, estes auxiliam a configurar sua organização textual e a concretizar sua definição como hipergênero. Esses gêneros são característicos ao jornal, isto é, aparecem em produtos relacionados ao jornalismo e, geralmente, em locais fixos, a fim de permitir, também, o reconhecimento do público consumidor. Além disso, essa tipificação, pela qual o gênero passou, faz com que o sujeito, ao pensar em produzir jornal, atribua a ele um aspecto visual recorrente em outros jornais, algo que auxilia no processo de constituição e estruturação do jornal.

Um primeiro aspecto que permite configurar esta produção como gênero jornal é o cabeçalho, conforme figura 18 abaixo:

Figura 18 – Cabeçalho do Jornal 803 Intensivo



Fonte: Edição n. 1 do jornal 803 Intensivo publicada em julho de 2012, pelos alunos da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

O **cabeçalho** costuma aparecer na capa, no topo da página e de maneira que o público consumidor possa percebê-lo imediatamente. O cabeçalho é constituído de informações sobre o jornal, como o título, a data da publicação, o número da edição e a marca de referência (o logotipo) da publicação. No caso do jornal escolar, informa quem esteve envolvido com a produção e traz a informação sobre a escola a que pertencem os produtores dos textos publicados. Neste, produzido pela turma 803 Intensivo, o cabeçalho faz referência ao nome da turma e se repete na segunda edição, conforme figura 19 abaixo:

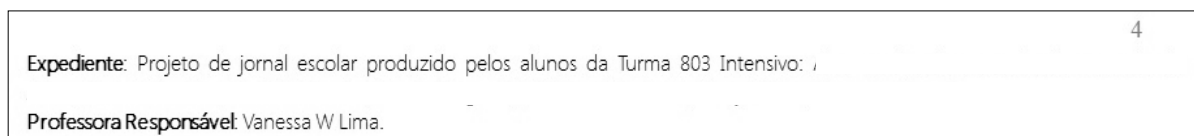
Figura 19 – Cabeçalho da segunda edição do Jornal 803 Intensivo.



Fonte: Primeira página da edição n. 2 do jornal 803 Intensivo publicada, em novembro de 2012, pelos alunos da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Outro gênero que aparece no hipergênero jornal, é o expediente. Presente nos jornais convencionais, o expediente é formado por um conjunto de informações que identificam o jornal, tais como: a listagem da equipe da redação (ao menos a direção, as chefias e as editorias), os dados de tiragem e de circulação, os endereços e telefones para contato sobre assinaturas e edições anteriores. No jornal escolar, por não ser comercializado (em alguns casos), não há informações como telefone de contato para assinaturas ou dados de tiragem. Nessas edições do jornal 803 Intensivo, o expediente também está presente, porém as informações que o constituem limitam-se a identificar os alunos produtores dos textos e o professor responsável pela publicação. Nas duas edições, ele aparece conforme figuras 20 e 21, a seguir:

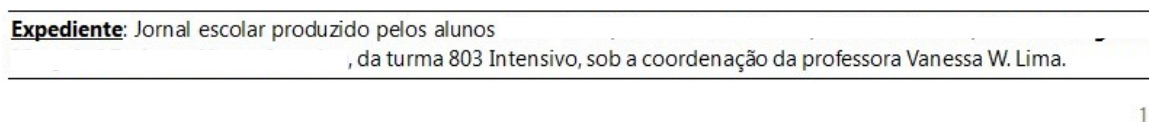
Figura 20 – Expediente do Jornal 803 Intensivo.



Fonte: Edição n. 1 do jornal 803 Intensivo publicada em julho de 2012, pelos alunos da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Na primeira edição, o expediente está localizado na página 4. Na segunda, o expediente pode ser encontrado logo na página 1, de acordo com figura 21 abaixo:

Figura 21 – Expediente da segunda edição do Jornal 803 Intensivo.



Fonte: Edição n. 2 do jornal 803 Intensivo publicada em novembro de 2012, pelos alunos da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Outros dois gêneros comuns ao jornal e que aparecem neste jornal escolar são a **notícia** e a **reportagem**. A notícia tem, segundo Bonini (2008, p. 37), “o propósito de relatar um fato/acontecimento”. A definição de reportagem, por sua vez, depende de se olhar para o que é mais característico: a reportagem enfoca assuntos e não eventos.

É possível encontrar nessas edições de jornal escolar alguns exemplos de notícia e de reportagem, mesmo que o ensino desses gêneros não tenha sido contemplado no projeto e, sobretudo, não tenham servido de referência para as produções textuais. A presença desses dois gêneros no jornal escolar é um dos motivos para que o jornal seja considerado um hipergênero. A figura 22 abaixo mostra uma notícia produzida para a segunda edição do jornal 803 Intensivo:

Figura 22 – Exemplo de notícia publicada no Jornal Escolar 803 Intensivo.

803 Intensivo doa cestas básicas ao Asilo dos Velhinhos

Por Alan Tomé

A turma 803 Intensivo fez uma doação de 03 cestas básicas ao Abrigo dos Velhinhos. Estiveram presentes os alunos Alan, Gabriel, Matheus, Glenda, Mery e a professora Jussara. A entrega foi realizada em 20 de setembro no próprio Asilo, no bairro São João, em Tubarão.

As cestas continham alimentos não perecíveis e produtos de higiene, arrecadados pelos alunos no comércio de Tubarão.

A supervisão da escola junto com a professora de Língua Portuguesa da turma, Jussara Bittencourt, combinou a entrega das cestas com a assistente social do Asilo.



História – O Abrigo dos Velhinhos é o único asilo do município de Tubarão. Foi fundado no dia 15 de setembro de 1962 e é mantido pelo Clube das Ladies (grupo de senhoras da cidade). Recebe também doações de empresas da região e comunidade. Vivem no asilo, atualmente, 20 idosos.

O abrigo recebe visitantes, diariamente, das 15 às 17 horas. Grupos maiores devem agendar visita com a assistente social, Gislaíne. Mais informações através do (48) 3628-0351 ou pessoalmente na Rua São João, 1125, bairro São João, margem esquerda.

Fonte: Edição n. 2 do jornal 803 Intensivo publicada em novembro de 2012, pelos alunos da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Considerando que uma notícia é, em essência, o relato de um fato/acometimento, este texto pode ser configurado como o relato de uma coleta e doação de cestas básicas que a turma produtora do jornal realizou no mesmo período da produção da edição. Entretanto, a motivação que levou a tal publicação pode não ter sido o interesse do público leitor pelo assunto. Talvez seja possível pensar que esse interesse pelo tema tenha vindo mais do público produtor, tendo em vista que são eles mesmos os autores da doação. Entretanto, como a questão central aqui é a presença de gêneros que justifiquem a conceituação do jornal como um hipergênero, a relevância da publicação não é algo a ser considerado no momento.

No que se refere à presença do gênero reportagem, nessas duas edições de jornal escolar podem ser encontrados alguns exemplos de reportagens didáticas. No entanto, antes mesmo de elencar alguns desses textos, é preciso destacar que as reportagens produzidas para o jornal 803

Intensivo não serviram como instrumento de ensino do gênero jornalístico reportagem. Conforme dito anteriormente, esta produção de jornal escolar não contemplou o ensino de gêneros jornalísticos. Mas, ainda assim, é possível descrever os textos publicados como semelhantes a **reportagens didáticas**, tendo em vista que as produções textuais publicadas buscam “explicar um assunto, situação problema ou serviço” (BONINI, 2008, p. 37). Nas figuras 23 e 24, encontramos as reportagens didáticas produzidas para as duas edições do Jornal 803 Intensivo:

Figura 23 – Exemplo de reportagem didática publicada no Jornal 803 Intensivo.

Trabalho na adolescência

Por Yanca Martinho de Amadeu
Auxiliada por Glenda Nogaretti e Mery Freitas

Profissão é um trabalho ou atividade especializada dentro da sociedade, geralmente exercida por um profissional. Algumas atividades requerem estudos extensivos, tais como advocacia, medicina ou engenharia, por exemplo. Outras dependem de habilidade prática e requer apenas formação básica (ensino fundamental ou médio), como as profissões de faxineiro, ajudante, jardineiro.

Algumas precisam de uma licença especial, por exemplo: um engenheiro só pode ser responsável por uma obra se tiver o registro no conselho regional de engenharia. Um motorista só estará apto a desenvolver sua profissão, caso esteja habilitado pelo DETRAN na modalidade do veículo correspondente.

No Brasil, o salário mínimo que se pode receber por uma profissão é de R\$622,73, para maiores de 18 anos. Porém, para **menores de 18 anos e maiores de 14 anos**, a lei prevê somente meio salário mínimo (R\$311,36), trabalhando apenas meio turno, na qualidade de **aprendiz**. Menores de 14 anos, legalmente podem exercer a **profissão de estudante**. Porém, há quem viole a lei explorando o trabalho infantil, podendo provocar multa ou até 15 anos de prisão.



Sou estudante. Quero trabalhar. O que faço?

Você pode procurar **programas de aprendizagem** que ajudam a encontrar e aprender uma profissão. Veja abaixo onde você pode encontrar alguns destes programas:

Prefeitura de Tubarão
Secretaria de Desenvolvimento Social
Rua Lauro Müller, 500. Centro.
Telefones: (48)3906-1036/3906-1037
E-mail: social@tubarao.sc.gov.br
Atendimento: das 13 às 19 horas.

Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE
Av. Marcolino M. Cabral, 1788. Centro.
Telefones: (48)3626-8113/3626-8287
E-mail: cieetubarao@cieesc.org.br

Ainda tem dúvidas?
Fale com uma de nossas orientadoras e boa sorte!

Fonte: Reportagem didática publicada na página 1 da edição n. 1 do Jornal 803 Intensivo publicada em julho de 2012, pelos alunos da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Figura 24 – Exemplo de reportagem didática publicada no Jornal 803 Intensivo

Jogue futebol: faz bem à saúde

Por Alan Tomé

Todo mundo fala que a gente tem que fazer atividade física, mas nem sempre a gente tem dinheiro pra pagar uma academia. Hoje vamos falar de uma atividade que pode ser de graça: o futebol. O futebol é um dos esportes mais populares do mundo.

O futebol tornou-se popular graças a seu jeito de jogar: basta uma bola, equipes de jogadores e as traves, para que, em qualquer espaço, crianças e adultos possam se divertir com o futebol. Na rua, na escola, no clube, no campinho do bairro ou até mesmo no quintal de casa, desde cedo jovens de vários cantos do mundo aprendem a jogar bola.

O futebol pode ser jogado de várias maneiras: em quadras de salão ou suíço, e em campos naturais. Pra jogar futebol de areia, salão ou suíço você precisa apenas de 5 pessoas. Para jogar futebol você precisa fazer alguma atividade física como se alongar após a partida de futebol.

Os perigos do sedentarismo

Quando não praticamos exercícios físicos e deixamos o sedentarismo tomar conta de nosso corpo, a capacidade de respiração profunda diminui e o coração e a circulação do sangue para tecidos e órgãos também deixa de funcionar adequadamente. Basta um pouco de esforço para ficar rapidamente cansado e sentir dificuldade até mesmo na execução das tarefas diárias.

Mexa-se!



Os benefícios do futebol para o corpo

Para termos saúde, precisamos praticar alguma atividade física. Mas nem sempre temos dinheiro ou tempo para irmos a uma academia. Você sabia que existem atividades físicas que são grátis e bem fáceis de praticar. O futebol é uma dessas.

Praticar esporte traz muitos benefícios à saúde e o futebol não fica atrás. Outra vantagem de praticar este esporte é ficar com pernas fortes e bonitas. Além disso, o futebol pode ajudar na diminuição de gordura localizada, na manutenção do peso e no aumento da densidade óssea, melhora da resistência cardiovascular.

Primeiro, **visite um médico** e faça um exame físico com detalhes para verificar possíveis problemas de saúde.

Depois, com a ajuda de um profissional de educação física, faça uma **avaliação**, compartilhando com ele seus objetivos e necessidades. A partir disso é que se pode definir o plano de exercícios adequado.

É preciso ter **regularidade** e se exercitar por **30 minutos** pelo menos **três vezes por semana**. Em atividades, como a musculação, caso o treino seja diário, será preciso dividir os grupos musculares para não sobre carregar. Não adianta dar o máximo em um dia, e nos próximos quatro dias não se exercitar.

2

Fonte: Reportagem didática publicada na página 2 da edição n. 1 do Jornal 803 Intensivo publicada em julho de 2012, pelos alunos da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Outro exemplo da presença de reportagem didática no Jornal 803 Intensivo é demonstrado na figura 25 que segue:

Figura 25 – Exemplo de reportagem didática publicada no Jornal 803 Intensivo.

A gravidez na adolescência

Por I

A adolescência é uma fase bastante problemática, na maioria das vezes, em razão das descobertas, das ideias opostas às dos pais e irmãos, da formação da identidade, fase na qual as conversas envolvem namoro, brincadeiras e assuntos proibidos. É uma fase do desenvolvimento que está entre a infância e a fase adulta. Muitas alterações são percebidas no corpo humano, nos pensamentos e nas atitudes desses jovens.

A gravidez é o período de crescimento e desenvolvimento de um bebê na mulher e envolve várias alterações. Desde o crescimento do útero e alterações nas mamas as preocupações sobre o futuro da criança que ainda irá nascer. São pensamentos e alterações importantes para o período.

Adolescência e gravidez, quando ocorrem juntas, podem provocar sérias consequências para toda a família, mas principalmente para os adolescentes envolvidos, pois envolvem crises e conflitos. O que acontece é que esses jovens não estão preparados para assumir tamanha responsabilidade, fazendo com que muitos adolescentes saiam de casa, cometam abortos, deixem os estudos ou abandonem as crianças sem saber o que fazer ou fugindo da própria realidade.

A gravidez precoce pode estar relacionada a diferentes fatores, desde estrutura familiar,

formação psicológica e baixa autoestima. Por isso, o apoio da família é tão importante, pois a família é a base que poderá proporcionar compreensão, diálogo, segurança, afeto e auxílio para que tanto os adolescentes envolvidos quanto a criança que foi gerada se desenvolvam saudáveis. Com o apoio da família, aborto e dificuldades de amamentação têm seus riscos diminuídos. Alterações na gestação envolvem diferentes alterações no corpo da jovem grávida e sintomas como depressão e mau-humor podem piorar ou melhorar.



Para muitos destes jovens, não há no futuro nem planos de vida. Somado a isso, a falta de orientação sexual e de informações pertinentes, a mídia que passa aos jovens a intenção de sensualidade, libido, beleza e liberdade sexual, além da comum fase de fazer tudo por impulso, sem pensar nas consequências, aumenta ainda mais a incidência de gestação juvenil.

É muito importante que a adolescente faça os exames para ver como o bebê está, para que possa compreender melhor o que está acontecendo com seu corpo, seu bebê, prevenir doenças e poder conversar abertamente com um profissional, tirando as dúvidas que incomodam essas jovens.

Converse com alguém em que você confie!

Fonte: Reportagem didática publicada na página 3 da edição n. 1 do Jornal 803 Intensivo publicada em julho de 2012, pelos alunos da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Os três exemplos de reportagem didática podem demonstrar a presença constante do gênero em questão nas duas edições, tendo em vista que os textos publicados seguem os mesmos padrões, como se encontra na reprodução dos jornais, conforme figuras 11-15 (ver páginas 98-103).

Os aspectos destacados acima (os gêneros cabeçalho, expediente, notícia, reportagem e o elemento paginação) são frequentemente relacionados ao jornal (BONINI, 2008) e podem ser também relacionados ao jornal escolar analisado aqui. Agrupados numa mesma publicação, eles auxiliam a constituir uma unidade maior, o hipergênero jornal escolar. Esses elementos contribuem para que o jornal assuma uma organização textual específica, uma organização comum à maioria dos jornais.

Nesse sentido, ao assumir o entendimento de jornal escolar como gênero e, tendo em vista que o gênero pode ser visto como “um conteúdo representacional dinâmico que corresponde a uma forma característica de um texto sob a forma de enunciado” trago os elementos que determinam o enunciado para a discussão, como forma de corroborar a definição de jornal como gênero. Esses elementos são, segundo Bakhtin (2011/1953, p. 275): a) “alternância dos sujeitos do discurso” e, b) a “conclusibilidade”, que pode ser dividida em: “exauribilidade do objeto e do sentido”, “projeto de discurso ou vontade de discurso do falante” e as “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”.

Dessa forma, o jornal escolar caracterizado como enunciado, apresenta uma “alternância dos sujeitos do discurso”, tendo em vista que o jornal escolar apresenta “um modo *dixi* que assinala a alternância de enunciados” e tendo em vista que este jornal escolar possui uma periodização semestral, isso permite que o outro (a comunidade escolar, por exemplo) se manifeste em relação ao seu conteúdo.

Quanto à conclusibilidade do enunciado, referente à “exauribilidade do objeto e do sentido”, este é um aspecto que tende a se mostrar mais abertamente no jornal escolar. Se o jornal escolar é tomado como um enunciado produzido por uma “equipe que expressa todo o conteúdo que pode expressar naquela edição”, é possível pensar na exauribilidade do objeto e do sentido, tendo em vista que é incomum que conteúdos sejam retomados em outras edições e porque, assim, o público consumidor do gênero jornal escolar pode manifestar sua atitude responsiva ativa e, assim, produzir reações que podem levar a novas produções ou à paralisação das publicações.

No que se refere ao “projeto de discurso do falante” no jornal escolar, neste caso, não se pode identificar um intuito através do enunciado, ou seja, dessas edições de jornal escolar. Apesar de ser uma característica esperada de um jornal, este jornal não apresenta uma linha editorial. Ao considerar que não há uma linha editorial clara e definida, seria possível caracterizar esse jornal como uma coleção de textos, entretanto, essa ausência de linha editorial não significa a ausência de um projeto de dizer. Talvez seja possível dizer que o projeto de dizer desse enunciado esteja relacionado muito mais à tentativa de fornecer alguma visibilidade à turma e a sua produção, que propriamente à função de definir um tema e discuti-lo frente à comunidade escolar.

Quanto às “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” no enunciado em questão, o que se espera de um jornal escolar é que este apresente elementos que facilitem seu reconhecimento como tal. Esses elementos podem ser uma linha editorial (que representa o projeto de dizer da publicação), ou uma divisão por seções que organizam os textos (como esporte, polícia, comunidade), ou ainda, uma seção de carta do leitor. Alguns elementos podem ser encontrados nos jornais analisados, como o expediente, o cabeçalho, a notícia ou a reportagem. Porém, é clara a ausência de seções, cadernos ou ainda, de chamadas que direcionem a atenção do leitor para o interior da publicação.

A ausência desses elementos evidencia que este jornal escolar é diferente do que se idealiza para uma produção desse tipo, mas essa ausência não é capaz de invalidar a caracterização deste jornal escolar como um gênero constituído por outros gêneros. Itens como o cabeçalho, a paginação, o expediente e a presença de notícias e reportagens são itens suficientes para caracterizá-lo como tal. Além disso, se há um projeto de dizer no enunciado, há um gênero sendo produzido e criando espaço para a circulação de outros gêneros.

Nesse sentido, se nestes jornais escolares existem aspectos capazes de propiciar sua configuração como gênero, também há aspectos ausentes sobre os quais é preciso refletir. Os motivos de essas duas edições de jornal escolar não se assemelham à maioria das produções de jornal escolar estão relacionados ao contexto que envolveu a produção. Naquele momento, por influência das **práticas sociais**, essa foi a possibilidade de produção.

Segundo Fairclough (2003), práticas sociais sempre envolvem alguma ação e/ou interação entre pessoas que têm suas crenças, seus valores, suas histórias influenciando suas atitudes. A produção deste jornal escolar esteve envolvida por práticas sociais que circundam não apenas a realidade local desses estudantes e suas histórias, mas também suas crenças (a de que não sabiam fazer, por exemplo), seus valores (influenciados por uma visão de mundo limitada a suas experiências com este mesmo mundo) e essas influências se mostraram em sua “deficiente” produção de texto.

Quanto à ausência de uma linha editorial, por mais que um dos pontos pensados no projeto inicial fosse um trabalho com um jornal escolar que apresentasse uma linha editorial definida, com o andamento do projeto e a falta de engajamento dos estudantes ficou clara a dificuldade de definir uma linha editorial, impedindo que o gênero sofresse uma amarração, um acabamento idealizado para uma produção escolar com esta. A produção de textos não se configurou como uma produção de gêneros específicos para o jornal escolar, como tomar a produção de notícias ou de reportagens para as edições como um objetivo do projeto. Isso se deve

também à visão que a própria turma tinha sobre si. Essa visão também influenciou na produção do gênero, fazendo com que o projeto passasse por modificações.

Este jornal é diferente do que se espera de um jornal escolar por conta, também, da ausência do trabalho em grupo e da dificuldade em se formar equipes produtoras de textos. O trabalho em laboratório de informática foi pautado na produção individual e isso também influenciou no projeto de dizer do enunciado, haja vista que, por essa característica, o jornal poderia até ser caracterizado como uma coleção de textos. A prática de trabalhar individualmente é evidenciada nos textos produzidos por apenas um autor, quando uma equipe editorial poderia se responsabilizar pela produção do jornal como um todo.

Outro aspecto que influencia o jornal escolar é a prática da cópia realizada pelos estudantes no momento de produção textual. Por apresentarem dificuldades com o ensino regular, os estudantes realizavam suas pesquisas na internet e apresentavam cópias desses textos, como se fossem suas produções. Na figura da página seguinte (figura 26), são perceptíveis as semelhanças existentes entre o texto original e o texto publicado no jornal escolar:

Essa atitude não é a esperada de uma equipe produtora de textos e muito menos de uma equipe que produz jornal escolar. Essa é uma das evidências de que este projeto não funcionou como poderia ou como foi idealizado. Sou capaz de elencar, ainda, alguns motivos para esse resultado, entre os quais está a prática de exclusão que circunda o contexto, não só dessa turma, mas do ensino público de modo geral.

A prática de “copiar da internet” não se constitui uma exclusividade de turmas de correção de fluxo, haja vista que é possível que estudantes de turmas regulares também façam uso dessa prática no momento de produzir seus textos. Em algumas situações, alunos de turmas regulares com os quais trabalhei apresentaram-me textos copiados da internet. No entanto, quando essa prática se faz presente numa produção de jornal escolar, ela pode tornar inócua a produção. No caso deste jornal, houve a cópia, mas houve também a adaptação dos textos de modo a aproximar o máximo possível das práticas locais. No exemplo acima, informações relacionadas aos conselhos regionais de profissionais e quanto ao salário de um adolescente em Portugal, foram deixadas de lado e não aparecem no texto final.

Uma prática que também influenciou na produção deste gênero foi a minha inexperiência com adolescentes e a lacuna em minha formação quanto aos aspectos que envolvem tanto a prática educativa de maneira geral, quanto a que envolve áreas populares ou desfavorecidas economicamente. De um lado, minha inexperiência com adolescentes levantou uma barreira entre nós, e minha inabilidade com essa faixa etária atrapalhou o projeto em muitos aspectos. Por outro lado, minha inexperiência de sala de aula me impediu de criar situações que os fizessem se

interessar. Talvez se eu tivesse desenvolvido mais minha experiência em sala de aula, esse jornal apresentasse os aspectos esperados de uma produção de jornal escolar. Além disso, há o fato de existir uma lacuna em cursos de formação docente que não preparam nem minimamente um professor para tratar com situações de áreas populares. Esse aspecto influenciou minha (inexperiente) prática de ensino e a produção do gênero foi prejudicada também por isso.

Figura 26 – Semelhanças entre texto-fonte e o texto publicado no Jornal 803 Intensivo

Texto Original	Texto publicado no jornal
Profissão é um trabalho ou atividade especializada dentro da sociedade, geralmente exercida por um profissional. Algumas atividades requerem estudos extensivos e a masterização de um dado conhecimento, tais como advocacia, biomedicina ou engenharia, por exemplo. Outras dependem de habilidades práticas e requerem apenas formação básica (ensino fundamental ou médio), como as profissões de faxineiro, ajudante, jardineiro. No sentido mais amplo da palavra, o conceito de profissão tem a ver com ocupação, ou seja, que atividade produtiva o indivíduo desempenha perante a sociedade onde está inserido. Algumas precisam de uma licença especial. Por exemplo, um engenheiro só pode ser responsável por uma obra se tiver o registro no Conselho Regional de Engenharia. Um motorista só estará apto a desenvolver sua profissão caso esteja habilitado pelo DETRAN na modalidade de veículo correspondente. A maioria das profissões reconhecidas no Brasil possuem um corpo consultivo e deliberativo, chamado de Conselho, que habilita o profissional e fiscaliza o exercício de cada profissão. Existem os conselhos federais (exemplos: CFM, CFC, CONFEA, CFP, etc.), que atuam em âmbito nacional, e os conselhos regionais (exemplos: CRM, CRC, CREA, CRP, etc.), que atuam dentro dos Estados ou regiões. No Brasil, o salário mínimo que se pode receber por uma profissão é de R\$724,00, para maiores de 18 anos. Porém, para menores de 18 e maiores de 14 anos, a lei prevê somente meio salário mínimo (R\$ 362,00), trabalhando apenas meio turno, na qualidade de aprendiz. Menores de 14 anos, legalmente podem exercer a profissão de estudante. Porém, há quem viole a lei explorando o trabalho infantil, o que desencadeia numa multa rescisória ou prisão de 0 a 15 anos. Em Portugal, legalmente, só se pode exercer uma profissão a partir dos 16 anos, e o salário mínimo é de 450€.	Profissão é um trabalho ou atividade especializada dentro da sociedade, geralmente exercida por um profissional. Algumas atividades requerem estudos extensivos, tais como advocacia, medicina ou engenharia, por exemplo. Outras dependem de habilidade prática e requer apenas formação básica (ensino fundamental ou médio), como as profissões de faxineiro, ajudante, jardineiro. Algumas precisam de uma licença especial, por exemplo: um engenheiro só pode ser responsável por uma obra se tiver o registro no conselho regional de engenharia. Um motorista só estará apto a desenvolver sua profissão, caso esteja habilitado pelo DETRAN na modalidade do veículo correspondente. No Brasil, o salário mínimo que se pode receber por uma profissão é de R\$622,73, para maiores de 18 anos. Porém, para menores de 18 anos e maiores de 14 anos, a lei prevê somente meio salário mínimo (R\$311,36), trabalhando apenas meio turno, na qualidade de aprendiz. Menores de 14 anos, legalmente podem exercer a profissão de estudante. Porém, há quem viole a lei explorando o trabalho infantil, podendo provocar multa ou até 15 anos de prisão.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Profiss%C3%A3o> e Edição n. 1 do Jornal 803 Intensivo.

Assim, o gênero jornal escolar sofreu influências oriundas tanto de práticas sociais externas, no que se refere às minhas falhas e às dificuldades apresentadas pelos estudantes de modo geral, quanto internas, quando o gênero não mostra claramente um projeto de dizer. A ausência de elementos que concretizam o jornal escolar como gênero, por exemplo, também é uma consequência da influência dessas práticas sociais. É possível caracterizá-lo como gênero porque outros gêneros estão presentes na produção, no entanto gêneros essenciais, como o editorial, por exemplo, fazem falta no momento de estabelecer um projeto de dizer para o enunciado.

A publicação desses textos no jornal escolar permitiu **investigar de que forma aconteceu a construção de práticas identitárias dos alunos-produtores**, tendo em vista que a escolha de temas é que serve de base para o cumprimento deste que é um dos objetivos específicos do trabalho. Para entender como essa construção se manifesta nos textos, é preciso retomar o pensamento de Fairclough (2003) sobre o discurso (ver página 33), no qual se encontra a reflexão sobre o fato de que uma das manifestações discursivas pode ser a forma como um sujeito se identifica com o/no mundo e, assim, a identidade é a forma como um sujeito se mostra para o mundo e como pode ser reconhecido por ele. Se os textos são também manifestações discursivas e as identidades podem estar expressas nos textos, uma análise dos temas e da forma como acontece a intertextualidade pode evidenciar aspectos que contem mais sobre esses estudantes.

É preciso admitir que a formação das identidades também é influenciada por representações sociais e por relações sociais que os sujeitos estabelecem no mundo. Essas influências se manifestam no jornal escolar e, nesse caso, são analisadas através dos **temas** escolhidos para as produções textuais e pela forma como esses estudantes utilizaram a **intertextualidade** na construção de seus textos, apesar da cópia.

5.2 PRÁTICAS IDENTITÁRIAS NO JORNAL ESCOLAR

Através desse jornal escolar foi possível encontrar e entender certos aspectos que influenciaram sua produção, assim como que fatores tornaram tal produção possível. Os textos presentes nessas edições de **Jornal 803 Intensivo** contemplaram temas que envolveram a realidade local e as práticas sociais com as quais os estudantes-produtores estavam habituados a conviver.

Os temas desses textos foram escolhidos pelos estudantes. Sabendo que teriam de dar preferência a temas que mostrassem sua realidade, eles escolheram os seguintes: **trabalho na adolescência**, **futebol como prática saudável** e **gravidez na adolescência** para a primeira edição; e a **doação de cestas básicas**, feita pela turma para o Asilo dos Velhinhos, **o preconceito**, **o bullying** e publicaram os poemas que produziram junto com a professora de língua portuguesa, para

a segunda edição. A escolha refletiu uma forma de colocar em questão temas que, além de circundar a realidade local, também estão relacionados a questões de relações sociais, de gênero e de poder.

Como ponto de partida para a produção textual, a escolha dos temas permite demonstrar alguns aspectos que envolvem a realidade local e se configuram como uma tentativa de desenvolver uma prática crítica com eles sobre os discursos que circulam em sua comunidade. Essa prática tem seus limites, haja vista que o discurso não é algo que se ensina, mas algo sobre o qual se pode (e deve) refletir à medida que se constrói um pensamento crítico. Essa reflexão sobre a realidade está ancorada numa educação crítica.

O interesse pelo tema ‘trabalho na adolescência’ surgiu porque o ano de 2012 era, teoricamente, o ano de fechamento do ensino fundamental. Apesar do rápido avanço no ensino fundamental, eles sabiam que seria difícil acompanhar o ensino médio regular e diziam que queriam trabalhar em vez de continuar estudando nos anos seguintes. Eles mostravam medo de voltar a estudar numa sala de aula regular (e com razão), talvez por saberem que salas de aula regulares são diferentes das de correção de fluxo, a começar pelo número diferente de disciplinas (quatro disciplinas na correção de fluxo contra 13 no primeiro ano do ensino médio).

A prática de “conseguir um emprego depois da escola” ou de “já que você não estuda, precisa trabalhar” atinge, especialmente, esses estudantes. Sabendo que antes dos 16 anos eles não poderiam trabalhar a não ser se vinculados a um programa de menor aprendiz, três alunas (Gabriela, Natália e Olga) sugeriram esse tema e acharam que ele seria também de interesse da turma e de outros colegas formandos. Elas trouxeram, então, informações sobre as possibilidades de trabalho para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, ou para os menores de 16 anos interessados em trabalhar. Percebe-se que para esses estudantes a necessidade de trabalhar é muito mais uma questão de sobrevivência que de aquisição de independência financeira. Aliando isso à dificuldade com a reintegração ao ensino regular, a procura pelo primeiro emprego se faz presente entre suas preocupações.

Tema

“Não vou mais estudar no ano que vem. Preciso trabalhar. O que eu faço?”.

Texto

Título: Trabalho na adolescência

Profissão é um trabalho ou atividade especializada dentro da sociedade, geralmente exercida por um profissional. Algumas atividades requerem estudos extensivos, tais como advocacia, medicina ou engenharia, por exemplo. Outras dependem de habilidade prática e requer apenas formação básica (ensino fundamental ou médio), como as profissões de faxineiro, ajudante, jardineiro.

Algumas precisam de uma licença especial, por exemplo: um engenheiro só pode ser responsável por uma obra se tiver o registro no conselho regional de engenharia. Um motorista só estará apto a desenvolver sua profissão, caso esteja habilitado pelo DETRAN na modalidade do veículo correspondente.

No Brasil, o salário mínimo que se pode receber por uma profissão é de R\$622,73, para maiores de 18 anos. Porém, para menores de 18 anos e maiores de 14 anos, a lei prevê somente meio salário mínimo (R\$311,36), trabalhando apenas meio turno, na qualidade de aprendiz. Menores de 14 anos, legalmente podem exercer a profissão de estudante. Porém, há quem viole a lei explorando o trabalho infantil, podendo provocar multa ou até 15 anos de prisão.

Sou estudante. Quero trabalhar. O que faço?

Você pode procurar programas de aprendizagem que ajudam a encontrar e aprender uma profissão. Veja abaixo onde você pode encontrar alguns destes programas:

Prefeitura de Tubarão
Secretaria de Desenvolvimento Social
Rua Lauro Müller, 500. Centro.
Telefones: (48)3906-1036/3906-1037
E-mail: social@tubarao.sc.gov.br
Atendimento: das 13 às 19 horas.

Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE
Av. Marcolino M. Cabral, 1788. Centro.
Telefones: (48)3626-8113/3626-8287
E-mail: cieetubarao@cieesc.org.br

A produção da primeira edição ainda serviu como um teste para alguns dos estudantes que, apesar de estarem interessados no projeto, não entendiam que tipos de decisão precisavam tomar, quanto aos textos ou às tarefas a serem cumpridas. Por isso, o estudante Alexandre, que gostava demais de futebol, logo mostrou interesse pelo tema. No entanto, como ele sabia que o tema precisava estar relacionado à realidade dele ou da turma, pediu ajuda pra definir sobre que assunto, dentro desse tema, ele poderia escrever. Após uma conversa sobre os seus interesses, percebi que ele gostava de atividade física, mas não tinha condições financeiras de frequentar qualquer lugar que oferecesse uma atividade desse tipo. Após refletirmos sobre o assunto, surgiu o pensamento de que o futebol praticado no pátio do condomínio também é uma atividade saudável e que muitos de seus colegas, inclusive ele mesmo, nunca tinham pensado sobre isso. Não é difícil de perceber que o texto de Alexandre reproduz um discurso de vida saudável que enaltece aqueles que se “mantêm em forma” e condena os sujeitos avessos a essa prática. O tema de sua produção textual, então, se tornou a prática de futebol como atividade física saudável.

Tema

“O futebol no pátio do condomínio também é uma atividade física saudável. Mas a gente não vê assim o nosso futebol.”

Texto

Título: Jogue futebol: faz bem à saúde.

Todo mundo fala que a gente tem que fazer atividade física, mas nem sempre a gente tem dinheiro pra pagar uma academia. Hoje vamos falar de uma atividade que pode ser de graça: o futebol. O futebol é um dos esportes mais populares do mundo.

O futebol tornou-se popular graças a seu jeito de jogar: basta uma bola, equipes de jogadores e as traves, para que, em qualquer espaço, crianças e adultos possam se divertir com o futebol. Na rua, na escola, no clube, no campinho do bairro ou até mesmo no quintal de casa, desde cedo jovens de vários cantos do mundo aprendem a jogar bola.

O futebol pode ser jogado de várias maneiras: em quadras de salão ou suíço, e em campos naturais. Pra jogar futebol de areia, salão ou suíço você precisa apenas de 5 pessoas. Para jogar futebol você precisa fazer alguma atividade física como se alongar após a partida de futebol.

Os benefícios do futebol para o corpo

Para termos saúde, precisamos praticar alguma atividade física. Mas nem sempre temos dinheiro ou tempo para irmos a uma academia. Você sabia que existem atividades físicas que são grátis e bem fáceis de praticar. O futebol é uma dessas.

Praticar esporte traz muitos benefícios à saúde e o futebol não fica atrás. Outra vantagem de praticar este esporte é ficar com pernas fortes e bonitas. Além disso, o futebol pode ajudar na diminuição de gordura localizada, na manutenção do peso e no aumento da densidade óssea, melhora da resistência cardiovascular.

Os perigos do sedentarismo

Quando não praticamos exercícios físicos e deixamos o sedentarismo tomar conta de nosso corpo, a capacidade de respiração profunda diminui e o coração e a circulação do sangue para tecidos e órgãos também deixa de funcionar adequadamente. Basta um pouco de esforço para ficar rapidamente cansado e sentir dificuldade até mesmo na execução das tarefas diárias.

Mexa-se!

Primeiro, **visite um médico** e faça um exame físico com detalhes para verificar possíveis problemas de saúde.

Depois, com a ajuda de um profissional de educação física, faça uma **avaliação**, compartilhando com ele seus objetivos e necessidades. A partir disso é que se pode definir o plano de exercícios adequado.

É preciso ter **regularidade** e se exercitar por **30 minutos** pelo menos **três vezes por semana**. Em atividades, como a musculação, caso o treino seja diário, será preciso dividir os grupos musculares para não sobre carregar. Não adianta dar o máximo em um dia, e nos próximos quatro dias não se exercitar.

A situação desses jovens que, mesmo morando em um bairro periférico, convivem com um alto padrão de vida que uma cidade mediana como Tubarão pode oferecer tem se tornado difícil.

A diversão do fim de semana desses e de muitos outros jovens é passear no *shopping*, um lugar inacessível para muitos. Depois da mudança para o Condomínio, um condomínio novo e até bem localizado, tendo em vista a distância do centro da cidade, sua condição financeira continua a mesma de quando moravam em casas pequenas em bairros um pouco mais distantes. Eles têm acesso ao que a sociedade oferece àqueles que dispõem de moeda de troca, mas muitos deles não têm. Assim, ao falar do futebol como uma prática saudável, Alexandre sabe das precárias condições de saúde dele e de muitos de seus colegas, mas ainda assim, manteve em seu texto a “recomendação” de procurar orientação de um médico e de um profissional de educação física antes de começar a praticar uma atividade física (informação que constava do texto-fonte). Em seu texto, Alexandre quis exaltar que a prática do futebol no pátio do condomínio é uma opção para aqueles que não podem pagar por uma academia, mas “esqueceu-se” de que a consulta médica é tão cara quanto uma mensalidade de academia. Esses jovens precisam aprender a conviver em uma sociedade que não faz questão da sua presença, que mantém seus atrativos visíveis a todos, mas acessíveis a poucos.

Outro tema levantado pela turma, e que entrou nessa primeira edição, foi o da gravidez na adolescência. A gravidez era um tema conhecido, pois muitos já namoravam e não gostariam de passar pela mesma situação de uma das colegas que teve um filho aos 14 anos de idade. O filho de Camila estava com quase dois anos. Inclusive, um dos textos dessa edição foi escrito por Camila, no qual ela conta sua história desde a gravidez até o nascimento do bebê. Já o texto sobre a gravidez na adolescência foi escrito por outro estudante, Lauro, que namorava há algum tempo e, por isso, apresentou certo interesse pelo assunto.

Foi possível perceber que o tema da gravidez, apesar de conhecido, é um tabu para esses jovens, mesmo para aquela que já é mãe. Eles têm vergonha de falar no assunto e talvez, pela falta de conversa com alguém mais experiente, seja proeminente o risco de uma ou outra gravidez na adolescência. O discurso machista é latente nesses jovens, pois os meninos se mostravam mais abertos a falar sobre o assunto, tendo em vista que um garoto escolheu falar sobre o tema. Já as meninas nem quiseram falar muito sobre isso e, quando perguntadas sobre sexo, apenas riam ou nada respondiam. Mesmo o aluno Lauro, que escreveu sobre o tema, apresentou muita dificuldade em pesquisar sobre o assunto ou em fazer perguntas quando tinha dúvidas. A fase inicial da produção foi polêmica, mas o resultado foi condizente com um trabalho árduo de quebra do discurso proveniente de uma sociedade machista. Com a publicação da história de Camila, os outros alunos entenderam um pouco mais o tema e, inclusive, estabeleceram alguma empatia com a colega-mãe.

Tema

“Não quero que minha namorada fique grávida. Não quero ser pai.”

Texto

Título: A gravidez na adolescência

A adolescência é uma fase bastante problemática, na maioria das vezes, em razão das **descobertas**, das ideias opostas às dos pais e irmãos, da formação da identidade, fase na qual as conversas envolvem namoro, brincadeiras e assuntos proibidos. É uma fase do desenvolvimento que está entre a infância e a fase adulta. Muitas **alterações** são percebidas no corpo humano, nos **pensamentos** e nas **atitudes** desses jovens.

A gravidez é o período de crescimento e desenvolvimento de um bebê na mulher e envolve várias alterações. Desde o crescimento do útero e alterações nas mamas as **preocupações** sobre o futuro da criança que ainda irá nascer. São pensamentos e alterações importantes para o período.

Adolescência e gravidez, quando ocorrem juntas, podem provocar sérias consequências para toda a família, mas principalmente para os adolescentes envolvidos, pois envolvem crises e conflitos. O que acontece é que esses jovens não estão preparados para assumir tamanha responsabilidade, fazendo com que muitos adolescentes saiam de casa, cometam abortos, deixem os estudos ou abandonem as crianças sem saber o que fazer ou fugindo da própria realidade.

A gravidez precoce pode estar relacionada a diferentes fatores, desde estrutura familiar, formação psicológica e baixa autoestima. Por isso, o **apoio da família** é tão importante, pois a família é a base que poderá proporcionar compreensão, diálogo, segurança, afeto e auxílio para que tanto os adolescentes envolvidos quanto a criança que foi gerada se desenvolva saudável. Com o apoio da família, aborto e dificuldades de amamentação têm seus riscos diminuídos. Alterações na gestação envolvem diferentes alterações no corpo da jovem grávida e sintomas como depressão e mau-humor podem piorar ou melhorar.

Para muitos destes jovens, não há no futuro nem planos de vida. Somado a isso, a falta de orientação sexual e de informações pertinentes, a mídia que passa aos jovens a intenção de sensualidade, libido, beleza e liberdade sexual, além da comum fase de fazer tudo por impulso, sem pensar nas consequências, aumenta ainda mais a incidência de gestação juvenil.

É muito importante que a adolescente faça os exames para ver como o bebê está, para que possa compreender melhor o que está acontecendo com seu corpo, seu bebê, prevenir doenças e poder conversar abertamente com um profissional, tirando as dúvidas que incomodam essas jovens.

Converse com alguém em que você confie!

Apesar de se interessar pelo assunto, de mostrar vontade de saber mais sobre as formas de evitar uma gravidez ou de saber o que fazer quando (ou se) acontecer uma gravidez, Lauro teve muita dificuldade em deixar seu texto mais próximo da realidade da turma. É compreensível, tendo em vista a complexidade do assunto e a inexperiência com o assunto. Ainda assim, escrever sobre gravidez na fase da adolescência serviu para que a turma parasse para perceber as dificuldades que a colega Camila enfrentava diariamente. O texto mostrou que a gravidez não é como “brincar de casinha”, mas como estavam na adolescência, informações mais sérias não são levadas tão a cabo,

quanto deveriam. Além disso, o acesso à informação nem sempre é suficiente. A prova disso é que, apesar de expor as dificuldades em seu texto, Camila engravidou novamente. Ao final de 2013, ela estava grávida de seu segundo filho.

Tema

“Engravidar aos 14 anos. Quero contar minha história.”

Texto

Título: Tenho 15 anos e sou mãe!

Oi! Tenho 15 anos de idade e já tenho um filho. Por um lado é bom e por outro é ruim: porque todos os sonhos que eu tinha, eu já não sonho mais.

Meus amigos se afastaram de mim; meus pais não me tratam mais como antes; minha vida mudou. Meu namorado não assumiu meu filho e eu fiquei perdida, sozinha. Eu me perguntava: e agora, o que eu faço?

Eu tinha vontade de morrer, mas eu também sabia que, dentro de mim tinha um pequeno anjo que me fez esquecer todo o resto e pensar que depois ele ia crescer e tudo ia passar. Tudo que eu sonhava, agora eu posso sonhar tudo de novo.

Agora eu digo: use sempre camisinha. Sexo é vida, mas assuma suas responsabilidades. Use sempre a cabeça para não cometer esse mesmo erro ainda jovem. Primeiro, corra atrás de seus sonhos. A vida é um dom de Deus: só Ele dá e só Ele pode tirar.

Fale com seu namorado: “sem camisinha não dá”. Proteja-se! A camisinha não vai só te proteger de uma gravidez, mas também sua saúde.

No texto de Camila é possível perceber que ela replica o discurso de algumas instituições, como o da igreja, por exemplo. Apesar do desespero em saber que estava grávida, em nenhum momento Camila pensou em não ter o seu “pequeno anjo”. Talvez seu pensamento tenha sido esse, mas por ser cristã nem tocou no assunto (ao menos, não no texto). Deve acreditar ser vergonhoso ou pecado: “só Ele dá e só Ele pode tirar”.

Camila replica bordões de comerciais que recomendam o uso de camisinha: “sexo é vida”; “sem camisinha não dá”; “proteja-se”. No entanto, essas mensagens, veiculadas diariamente, não foram suficientes para que ela e o parceiro usassem a camisinha nem na primeira, nem na segunda gravidez. Além disso, toda a dor sofrida com a notícia da primeira gravidez não serviu como experiência para evitar a segunda, aos 16 anos.

Na segunda edição, a participação dos estudantes estava mais estruturada: houve menos problemas ou dificuldades. Ao começar a definir os temas da segunda edição, os estudantes já mostravam outro comportamento quanto a seus papéis na produção do jornal. Os temas eleitos para a segunda edição foram: a doação de cestas básicas para o Asilo dos Velhinhos; o preconceito; o bullying e alguns poemas produzidos na disciplina de língua portuguesa.

O texto da entrega de cestas básicas ao Asilo dos Velhinhos foi escrito por Alexandre. No início do segundo semestre de 2012, por sugestão e organização da professora da disciplina de língua portuguesa, a turma realizou uma coleta de alimentos não perecíveis e de produtos de higiene básica no comércio local, na tentativa de ajudar o Asilo dos Velhinhos, localizado na comunidade.

A campanha realizada pelos próprios estudantes reproduz o discurso que transfere para a sociedade a prática de cuidar de seus idosos “esquecidos” nos abrigos das cidades. Há uma nítida reprodução do discurso pelos alunos e pela professora, que propôs a campanha de coleta e doação.

O texto da primeira página, conforme decisão da própria turma, se constitui num relato do momento da entrega das cestas aos idosos do Asilo.

Tema

“Nós arrecadamos doações no comércio local e agora queremos levar para o Asilo dos Velhinhos”.

Texto

Título: 803 Intensivo doa cestas básicas ao Asilo dos Velhinhos

A turma 803 Intensivo fez uma doação de 03 cestas básicas ao Abrigo dos Velhinhos. Estiveram presentes os alunos Alan, Gabriel, Matheus, Glenda, Mery e a professora Jussara. A entrega foi realizada em 20 de setembro no próprio Asilo, no bairro São João, em Tubarão.

As cestas continham alimentos não perecíveis e produtos de higiene, arrecadados pelos alunos no comércio de Tubarão.

A supervisão da escola junto com a professora de Língua Portuguesa da turma, Jussara Bittencourt, combinou a entrega das cestas com a assistente social do Asilo.

História – O Abrigo dos Velhinhos é o único asilo do município de Tubarão. Foi fundado no dia 15 de setembro de 1962 e é mantido pelo Clube das Ladies (grupo de senhoras da cidade). Recebe também doações de empresas da região e comunidade. Vivem no asilo, atualmente, 20 idosos.

O abrigo recebe visitantes, diariamente, das 15 às 17 horas. Grupos maiores devem agendar visita com a assistente social, Gislaine. Mais informações através do (48) [3628-0351](tel:3628-0351) ou pessoalmente na Rua São João, 1125, bairro São João, margem esquerda.

A turma pareceu muito animada com a possibilidade de ajudar o asilo. Eles não faltaram às aulas no dia da coleta nem no dia da entrega, porém essa “animação” talvez estivesse relacionada com a oportunidade de sair da sala de aula e não com o “auxílio aos idosos” propriamente dito.

Os temas do preconceito e do bullying surgiram como resultado de um comportamento encontrado na sala e, algumas vezes, criticado pela própria turma. O aluno Alexandre é negro e sempre que recebia uma negativa, ou uma repreensão vinda de professores ou colegas, costumava dizer: “Só porque eu sou preto”. Ele passou o ano inteiro dando essa resposta em sala de aula e, no segundo semestre, propus que ele escrevesse sobre o preconceito, justamente por esse

comportamento. Inicialmente, ele manifestou o interesse em escrever sobre o tema em parceria com outro colega, o Fernando. Entretanto, tendo em vista o interesse de Alexandre em produzir um texto sobre a entrega das cestas básicas ao Asilo, o texto sobre preconceito foi produzido apenas por Fernando.

Tema

“Só porque sou preto”, dizia sempre Alexandre.

Texto

Título: Preconceito: você sabe o que é?

Preconceito é um juízo premeditado que se manifesta numa atitude **discriminatória**, perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. O preconceito pode acontecer de uma forma banal, até um pensamento, por exemplo, que feio, que gorda, que magro, como é burro este negrão. Há um sentimento de fraqueza quando se pretende mudar alguém com forte preconceito.

O preconceito é resultado das frustrações das pessoas que podem até se transformar em raiva ou agressividade. Muitas vezes pessoas que são exploradas, oprimidas, “mal amadas” não podem manifestar sua raiva com o opressor, então deslocam sua agressividade para outros que consideram inferiores resultando aí a discriminação o preconceito.

O preconceito pode ser fruto de uma personalidade intolerante, porque são geralmente autoritários e acreditam nas normas do respeito máximo à tradição, e são hostis com aqueles que desafiam as regras estabelecidas.

O preconceito pode aparecer através das formas mais comuns que é o preconceito social, racial e sexual. Nas características comuns a grupos, serão preconceituosas quando partir para o campo da agressividade ou da discriminação.

O preconceito faz parte do domínio da crença por tem uma base irracional, não do conhecimento que é fundamentado no argumento ou no raciocínio. O preconceito surgiu, devido a diferenças (às vezes extremas) entre duas pessoas, famílias, comunidades.

Sobre o *bullying*, não foi diferente. Com Gabriela acontecia algo parecido, já que ela era uma garota “gordinha” que usava os cabelos em cima do rosto, apesar de muito bonita. Os colegas a chamavam de “feia” deliberadamente e, quanto mais eles a chamavam assim, mais ela se escondia atrás dos longos fios de cabelo. A proposta do tema veio do próprio grupo de amigas de Gabriela que achavam interessante que os colegas percebessem que o que estavam fazendo com a amiga era *bullying*. Assim, Gabriela, Camila, Natália e Olga produziram um grande texto sobre *bullying* e mostraram à escola e aos colegas que o tema não é um completo desconhecido dos estudantes, mas as atitudes que devem ser tomadas num caso desses são.

Depois de escrever sobre o tema, Gabriela começou a prender os cabelos. Não é possível dizer se a produção a ajudou a perceber suas peculiaridades, mas o fato é que seu comportamento mudou. Além disso, ao mesmo tempo em que começou a prender mais os cabelos, Gabriela começou a fazer uma dieta e já havia emagrecido um pouco. Vale destacar que, mesmo

depois dessa mudança no comportamento, o discurso do corpo magro permaneceu como uma forte influência na vida da garota, fazendo-a se sentir confiante apenas porque estava mais magra: agora que não estava tão “gordinha”, seu rosto já poderia ser mostrado ao prender os cabelos.

Além disso, é preciso destacar que a “feiura” vista pelos colegas acabou minando a autoconfiança de Gabriela fazendo com que ela se escondesse atrás das roupas largas e dos cabelos no rosto. Para ela, a solução foi tentar emagrecer pra buscar a aceitação dos colegas – mesmo que emagrecer para ela significasse ficar “sem comer”: ela contava que sua única refeição do dia tinha sido o almoço, antes da aula.

Tema

“O que eles fazem com a Gabriela é *bullying*”.

Texto

Título: Bullying: o que é?

Bullying é um termo que descreve atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou mais indivíduos causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.

Em 20% dos casos as pessoas são simultaneamente vítimas e agressoras de bullying, ou seja, em determinados momentos cometem agressões, porém também são vítimas de assédio escolar pela turma.

Há uma tendência de as escolas não admitirem a ocorrência do bullying entre seus alunos, ou desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo. Esse tipo de agressão geralmente ocorre em áreas onde a presença ou supervisão de pessoas adultas é mínima ou inexistente. São casos de bullying os apelidos pejorativos criados para humilhar os colegas.

As crianças ou adolescentes que sofrem bullying podem se tornar adultos com sentimentos negativos e baixa autoestima. Tendem a adquirir sérios problemas de relacionamento, podendo, inclusive, contrair comportamento agressivo. Em casos extremos, a vítima poderá tentar ou cometer suicídio. No Brasil, uma pesquisa realizada em 2010 com alunos de escolas públicas e particulares revelou que as humilhações típicas do bullying são comuns em alunos de 5ª e 6ª séries.

Você conhece os sinais de que uma criança está sofrendo bullying?

Embora várias crianças contem a seus pais que estão sofrendo bullying na escola, estima-se que 50% dos meninos e 35% das meninas que disseram ter sofrido bullying não contaram para a sua mãe e menos ainda para seu pai. Portanto, os pais que suspeitam de seus filhos estão sofrendo bullying na escola devem procurar sinais que sugiram isto.

Físicos: Machucados inexplicados, arranhões, cortes. Roupas ou pertences rasgados ou danificados.

Psicossomáticos: Dores não específicas, dor de cabeça, dor de barriga, aftas.

Comportamentos relacionados à escola: Medo de ir ou voltar andando da escola. Mudança de rota para a escola. Medo de pegar o ônibus escolar. Pedir para que os pais levem para a escola. Não querer ir para a escola. Deterioração no trabalho escolar. Chegar em casa com muita fome (porque pegaram o dinheiro do lanche). Relatar perda de objetos. Pedir ou pegar dinheiro (para pagar ao bully).

Mudanças no comportamento social: Ter menos amigos. Não querer sair. Ser convidado com muito menos frequência.

Indicadores emocionais: Parecer chateado, infeliz, solitário, choroso, estressado, se tornar retraído e deprimido. Pensamento suicida. Mudanças de humor inesperadas.

Comportamentos preocupantes: Irritabilidade e explosões temperamentais. Parar de comer, comer demais, não conseguir dormir, pesadelos, fazer xixi na cama, gritar durante o sono.

Indicadores de saúde ruim: Estar geralmente cansado ou abatido, ter pouca resistência a infecções e doenças recorrentes. Ameaçar ou tentar suicídio.

Como identificar o autor de bullying?

Querer ser mais popular, sentir-se poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo. Isso tudo leva o autor do bullying a atingir o colega com repetidas humilhações ou depreciações. É uma pessoa que não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo e para quem o sofrimento do outro não é motivo para ele deixar de agir. Pelo contrário, sente-se satisfeito com a opressão do agredido, supondo ou antecipando quão dolorosa será aquela crueldade vivida pela vítima.

“O autor não é assim apenas na escola. Normalmente ele tem uma relação familiar na qual tudo se resolve pela violência verbal ou física e ele reproduz isso no ambiente escolar”, explica o médico pediatra Lauro Monteiro Filho, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia). ”

“Sozinha, a escola não consegue resolver o problema, mas é normalmente nesse ambiente que se demonstram os primeiros sinais de um praticante de bullying. A tendência é que ele seja assim por toda a vida, a menos que seja tratado”, diz.

O que fazer para evitar o bullying?

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia) sugere as seguintes atitudes para um ambiente saudável na escola:

- Conversar com os alunos e escutar atentamente reclamações ou sugestões;
- Estimular os estudantes a informar os casos;
- Reconhecer e valorizar as atitudes da garotada no combate ao problema;
- Criar com os estudantes regras de disciplina para a classe em coerência com o regimento escolar;
- Estimular lideranças positivas entre os alunos, prevenindo futuros casos;
- Interferir diretamente nos grupos, o quanto antes, para quebrar a dinâmica do bullying.

Todo ambiente escolar pode apresentar esse problema. “A escola que afirma não ter bullying ou não sabe o que é ou está negando sua existência”, diz o pediatra Lauro Monteiro Filho, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia). O primeiro passo é admitir que a escola é um local passível de bullying. Deve-se também informar professores e alunos sobre o que é o problema e deixar claro que o estabelecimento não admitirá a prática.

“A escola não deve ser apenas um local de ensino formal, mas também de formação cidadã, de direitos e deveres, amizade, cooperação e solidariedade. Agir contra o bullying é uma forma barata e eficiente de diminuir a violência entre estudantes e na sociedade”, afirma o pediatra.

O que fazer em casos extremos de bullying?

A primeira ação deve ser mostrar aos envolvidos que a escola não tolera determinado tipo de conduta e por quê.

Nesse encontro, deve-se abordar a questão da tolerância ao diferente e do respeito por todos, inclusive com os pais dos alunos envolvidos.

Mais agressões ou ações impulsivas entre os envolvidos podem ser evitadas com espaços para diálogo. Uma conversa individual com cada um funciona como um desabafo e é função do educador mostrar que ninguém está desamparado.

"Os alunos e os pais têm a sensação de impotência e a escola não pode deixá-los abandonados. É mais fácil responsabilizar a família, mas isso não contribui para a resolução de um conflito", diz Telma Vinha, doutora em Psicologia Educacional e professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Já os poemas publicados pertencem a um caderno de poemas produzido na disciplina de língua portuguesa pelos alunos dessa turma. Como o trabalho foi realizado com base na realidade local, tendo em vista que o tema das produções e título do caderno foi "O Lugar Onde Eu Vivo", a própria turma se interessou em dispor esses poemas na última página (e excedente, já que essa edição contou com cinco páginas, em vez das quatro definidas na edição anterior). O lirismo não é, propriamente, um objeto de análise, mas sim alguns aspectos desses poemas, como o tema e a presença de outros textos.

Tema

"O lugar onde eu vivo".

Textos

Título: Onde eu moro

Autor: Fernando

No bairro onde eu moro
existe uma vilinha.
Os caras de lá tiram um som
e pegam várias minas.

No bairro onde eu moro
existe um mercado.
Todo mundo compra,
só não compra quem quer fiado.

No bairro onde eu moro
existe uma escola.
O aprendizado é bom
e a merenda é da hora.

No bairro onde eu moro
existe muita gente, mas
todos vivem em paz
esses que são inteligentes.

Título: Minha Comunidade

Autor: Diego

Eu moro em Tubarão

vivo no bairro São João.
Tenho muitos amigos
passeio por lá com eles.

Sinto falta de Laguna
por isso vou visitar.
Jogava bola com todos eles lá.

Aquela cidade é legal
para passear e trabalhar
ganhando trinta por dia.

Título: Meu bairro
Autor: Alexandre

O bairro onde eu moro
É muito pequenininho.
Por isso eu jogo bola todo dia
Aqui neste campinho.

Verdade, sou estranho
Você que é sabido.
Tenho um emprego,
Sou feliz, bem sucedido.

Escola não é problema
Agora me ajuda
Tchau que eu vou embora.

Eu posso perguntar?
Você é professor e
Vai me ajudar.

Eu quero aprender.
Ser professor e dar aula
Com muito amor
Pra mostrar às pessoas que dão muito valor
Para ser um grande jogador.

Título: Meu bairro
Autora: Olga

Em nosso bairro
A violência é pra todo lado.
Lojas e mercados sendo assaltados.
A revolta é para todo lado.

Vamos cuidar do bairro
A paz está do nosso lado.
Queremos policiais!

Sabemos que o bairro está acabado.
Pedimos paz
E teremos cuidado
Com nosso bairro.
Vamos cuidar
A paz está ao nosso lado
Queremos cuidá-lo e preservá-lo.

Título: O pobre cidadão
Autora: Natália

Pela cidade de Tubarão
 Eu ando de buzão
 Quando passo
 vejo pessoas catando papelão

Eu sou um cidadão
 Eles vêm e vão
 Ao mesmo tempo que eles vão
 eles não sabem onde estão.

Gostam muito do que são
 principalmente quando sabem
 que melhores opções eles terão
 para uma melhor comunicação

Eles precisam saber quem são
 para se tornar um melhor cidadão
 e terem melhores condições.
 Pessoas melhores eles se tornarão...

Título: Lá na Praça

Autora: Gabriela

Lá na praça onde eu moro,
 Todo mundo sente graça
 De ver as pessoas que passam.

Mas ao mesmo tempo é uma desgraça
 Porque todos pensam que o tempo para,
 Mas o mundo não para.

Hoje eu não quero ir pra casa
 Prefiro ficar na praça
 Junto com meus amigos
 Fazendo arruaça

O guri que eu gosto é uma piada
 Ele é muito engraçado e fica
 Na praça até de madrugada.

No que se refere à **intertextualidade**, esta é a relação que o produtor de um texto estabelece com textos de outros autores. Nas produções textuais realizadas para o jornal escolar, busco estabelecer se ela está presente e, em seguida, descrever que tipos de intertextualidade ocorrem e de que forma eles marcam, em princípio, esses textos.

O uso da intertextualidade por esses estudantes pode ser um aspecto revelador do método de produção de seus textos, fornecendo pistas daquilo que eles tomam como verdade, mostrando, assim, as formas que o discurso assume ao circular nessas produções. Entender esses aspectos, através das produções textuais para o jornal escolar, foi uma estratégia reveladora das práticas identitárias construídas pelos estudantes e evidenciadas em seus textos.

Mas antes de falar da intertextualidade é preciso lembrar como ocorreu o processo de produção textual desses estudantes. Eles pertencem a uma turma de correção de fluxo com um

histórico de reprovações; antes disso, eles estavam nas 5ª e 6ª séries. Seu histórico de leitura e produções textuais não era tão extenso quanto se esperaria de alunos dessa idade. Assim, houve dificuldade em lidar com qualquer texto, produção ou leitura; a única possibilidade de produção textual que estava ao alcance desses estudantes era a prática da cópia, conforme evidenciado anteriormente.

Contudo, a maioria desses alunos não tinha acesso a computador e, por isso, eles não sabiam fazer uso da prática do CTRL+C/CTRL+V, técnica comum aos usuários frequentes da informática. Esse desconhecimento tecnológico se transformou em vantagem para a produção do gênero. Os estudantes desejavam copiar da internet os textos que encontravam, mas não conheciam outra forma de fazer isso que não fosse a de ler e reescrever. Essa prática precisa ser considerada essencial, tendo em vista que esses estudantes não estavam apenas copiando um texto qualquer da rede, eles estavam, de alguma forma, interagindo com os textos e, em alguns casos, aprendendo sobre o assunto que era tratado neles.

Nas produções textuais da primeira edição, encontram-se algumas referências a outros textos, implícitas ou explícitas. No texto ‘Trabalho na adolescência’, as alunas fazem uma relação com a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. O capítulo V do Estatuto fala sobre o direito à profissionalização e à proteção no trabalho e rege as formas de trabalho de uma criança ou um adolescente. No entanto, apesar do intertexto presente na produção das jovens, fica claro que as alunas não tinham consciência dessa intertextualidade. Nesse intertexto, por exemplo, não há uma referência ao Estatuto, pois o texto aparece sem a citação da fonte.

No texto ‘Jogue futebol: faz bem à saúde’ percebe-se a presença do discurso médico (de senso comum) de que um sujeito saudável é somente aquele que pratica esporte, numa tentativa de validar a prática de atividade física. No texto é clara a presença da promoção da necessidade de um acompanhamento profissional por um médico ou por um instrutor de educação física. Há uma contradição, nesse caso, pois o aluno Alexandre resolveu escrever sobre o futebol como uma prática de atividade física gratuita, mas no final do seu texto ele indica a necessidade do acompanhamento profissional, um serviço que não é acessível a grande parte da população. Isso acontece porque o discurso midiático influencia fortemente a formação desses jovens, tanto que, mesmo não tendo condições financeiras de ir a um médico ou a um instrutor de educação física, ele recomenda, automaticamente, a procura por um desses profissionais.

A produção que trouxe à tona o tema ‘gravidez na adolescência’ envolveu dois estudantes e dois textos diferentes. O primeiro texto, ‘Gravidez na Adolescência’, foi escrito por Lauro e apresenta uma clara intertextualidade com textos sobre saúde da gestante, psicologia da

criança e da família, e orientação sexual. Não faz menção a outra fonte de textos, mas deixa claro que se encontram ali, temas dessas áreas citadas. É provável que Lauro não tenha tido consciência desses intertextos. Contudo, é comum os adolescentes cruzarem com o tema gravidez na adolescência, seja em casa, na mídia ou nas escolas. O tema também é um tabu entre os adolescentes porque está relacionado à vontade que eles têm de estar junto de seus companheiras/os. Eles não se mostraram abertos a conversar sobre o tema e, por isso, a publicação desse texto foi essencial para essa turma.

O texto da aluna Camila foi emocionante e, ao mesmo tempo, chocante para a maioria dos colegas. Sua história era a concretização de todas as palestras, aulas sobre sexualidade, entrevistas na TV que esses jovens já assistiram na vida.

No texto de Camila há muitos intertextos implícitos, mas facilmente detectáveis. Ela começa a produção contando sua história e apresenta os lados positivo e negativo de se ter um bebê aos 15 anos de idade: “todos os sonhos que eu tinha, eu já não sonho mais. Meus amigos se afastaram de mim; meus pais não me tratam mais como antes; minha vida mudou. Meu namorado não assumiu meu filho e eu fiquei perdida, sozinha.” Neste trecho, é visível o discurso da sociedade machista que diz que a mulher não é capaz de cuidar sozinha de um bebê, sem a “ajuda” de um homem.

O segundo intertexto que surge é o religioso e diz que todo bebê é um “anjo” e que tudo vale a pena para gerar e criar um “anjo”; discurso que efetiva a função reprodutora da mulher e reafirma que ela será recompensada mais tarde por ter parido tantos “anjos” quantos ela for capaz. Ou seja, por mais que Camila tenha sentido “vontade de morrer” ou por acreditar que sua gravidez foi “um erro”, ainda assim, ela deveria levar a gravidez até o final, pois sua recompensa estaria por vir: nasceria um anjo. Além disso, ela traz outro ponto do discurso religioso de que “a vida é um dom de Deus: só Ele pode dar, só Ele pode tirar”, indicando mais uma vez a impossibilidade de um aborto, por exemplo, tendo em vista que se ela não era um deus, não teria o direito de interromper a gravidez.

Em seguida, há intertextos trazidos da cena midiática, tais como: “Sem camisinha, não dá!” (texto de uma campanha do Ministério da Saúde veiculado pela TV Globo, por ocasião do carnaval de 2011) ou “Sexo é vida” (texto utilizado num comercial de uma clínica de saúde masculina).

Para a segunda edição, houve três principais produções textuais: ‘803 Intensivo doa cestas básicas ao Asilo dos Velhinhos’; ‘Preconceito: você sabe o que é?’; ‘Bullying: o que é?’; e, além desses, a turma produziu um caderno de poemas na disciplina de língua portuguesa que também foram publicados, intitulado ‘Turma 803 Intensivo produz caderno de poemas’.

No caso da doação de cestas básicas, como é um texto que relata a visita da turma ao Asilo dos Velhinhos de Tubarão, não há intertextos facilmente detectáveis. A intenção da publicação desse texto era contar à comunidade escolar que a turma 803 Intensivo foi capaz de se mobilizar para ajudar o Asilo.

Já o texto ‘Preconceito: você sabe o que é?’ é uma produção do estudante Fernando que, a propósito, reclamou quando percebeu que a primeira edição foi publicada sem sua produção, tendo em vista que ele não conseguiu terminá-la a tempo. A produção textual de Fernando faz referência a textos da área da psicologia, pois traz informações e definições sobre caráter e comportamento que pertencem a essa área. Ele valida a necessidade de seu texto, trazendo informações que explicam as ações de um preconceituoso:

É resultado das frustrações das pessoas que podem até se transformar em raiva ou agressividade. Muitas vezes pessoas que são exploradas, oprimidas, “mal amadas” não podem manifestar sua raiva com o opressor, então deslocam sua agressividade para outros que consideram inferiores resultando aí a discriminação o preconceito. (Fernando, 2012)

É importante lembrar que muitos desses textos têm seus originais em textos da internet, mas sofreram alterações na tentativa de adequá-los aos propósitos do jornal e da turma. Portanto, o intertexto da psicologia não foi proposital, mas estava presente na fonte de pesquisa desse produtor. Isso não significa que a produção tenha sofrido prejuízo, por ter sua base em outro texto da internet, nem pode se configurar como plágio, porque esses estudantes não estavam copiando intencionalmente, mas sim por não se sentirem capazes de dar conta de outra forma de produção.

O texto ‘*Bullying*: o que é?’ foi produzido por quatro alunas, Camila, Gabriela, Natália e Olga, ocupou duas páginas do jornal. O texto foi dividido em quatro subtemas, os quais falavam sobre: a definição de *bullying*; os sinais apresentados por quem sofre *bullying*; como identificar o autor de *bullying*; por último, o que fazer para evitar o *bullying*. Elas escolheram o tema por acreditarem que uma das colegas sofria *bullying* e tiveram a intenção de aprender e mostrar um pouco sobre o assunto. Há vários e claros intertextos nessa produção, a começar por textos da área de psicologia. Em suas primeiras pesquisas sobre o assunto, as alunas perceberam que muitos dos agressores podem apresentar problemas familiares e/ou comportamentais e que afetam a formação e, em alguns casos, o caráter do aluno agressor. Por esse motivo, houve o cruzamento com informações coletadas de estudos sobre a saúde mental/emocional. Outro intertexto evidente, mas sem o devido crédito à fonte, é a citação de números coletados em pesquisas inominadas. É comum,

em textos que circulam na mídia, que a inclusão de números e de dados de pesquisa comprove a relevância do tema, mesmo sem referência às fontes. Esse caso não é diferente.

No texto sobre os sinais apresentados por alguém que sofre *bullying*, Olga traz uma série de dados e sugestões de sintomas que não são provenientes de uma fonte comum de pesquisa. São dados que mostram uma longa e aprofundada pesquisa sobre o tema, mas não há qualquer menção à origem dessas informações. Novamente, os dados validam sua relevância, mas decorrem de um intertexto que não se sabe de onde vem. Talvez seja possível pensar que não saber de onde vem um intertexto demonstre a naturalização dos discursos. O sujeito utiliza sem questionar, pois acredita que é uma forma de validar seu texto, mas acaba replicando um discurso do qual desconhece a origem (FAIRCLOUGH, 2008/1992).

No texto ‘Como identificar o autor de *bullying*?’ a aluna Natália faz uso de um intertexto explícito e devidamente creditado. Ao chamar para o seu texto o discurso direto de um especialista no assunto, ela acrescenta mais que validade a ele; ela acrescenta um caráter de credibilidade ao texto. Fornecer credibilidade aos textos é prática comum no jornalismo convencional, mas não é um hábito das práticas escolares. Natália faz menção ao texto de um médico, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia) e, assim, fornece ao texto aspecto profissional. A aluna Camila também usou desse método de validação de informações, ao trazer informações creditadas à Abrapia e, na parte final, a citação de uma doutora em Psicologia Educacional, vinculada à Universidade de Campinas, para validar a seção sobre as formas de evitar o *bullying*. Porém, é preciso relembrar: esses intertextos com áreas especializadas não vêm de iniciativas dos próprios estudantes, mas sim do texto-fonte. Entretanto, a escolha desses textos-fonte mostra que os estudantes destinaram atenção a textos que eles consideraram importantes, exatamente por encontrar neles algumas citações de especialistas.

Assim, com base na análise dos temas escolhidos para as produções textuais e no modo como os intertextos foram utilizados nessas mesmas produções, com relação às práticas identitárias desses alunos, diria que eles passaram por alguns processos de formação de identidade que os levaram a corresponder exatamente às expectativas de uma sociedade dominadora. Esses jovens são moradores de uma área de risco social e antes mesmo de se mudarem para o Condomínio, já viviam em situações parecidas ou mesmo piores que a atual. Em seus 15 anos de vida, em média, sempre lhes disseram que eles não eram capazes de progredir, fato que era especialmente comprovado quando passavam por reprovações escolares (em média, três reprovações por aluno). A cada nova reprovação, novas características são acrescentadas ao desempenho escolar desses sujeitos, reforçando seu lugar de “fracassados” tanto para o grupo escolar, quanto para o próprio sujeito. A partir disso e considerando que a representação que esses estudantes formaram do mundo é baseada em suas

experiências de vida, vindas de uma sociedade que os vê como “não capazes”, não há como esses estudantes desenvolverem outro pensamento que não o de “não somos capazes”. Isso porque, em muitos casos, os sujeitos não conhecem outra forma de pensar ou de agir sobre o mundo e, por isso, se mantêm na mesma linha de pensamento difundido pela classe dominante.

Ao final de 2011, com a criação da turma de correção de fluxo, surge uma nova e depreciativa caracterização: a turma do “refluxo”. Estava se constituindo a turma do “lixo humano” (BAUMAN, 2005), a turma formada por aqueles estudantes (se é que alguém os chamaria assim) que a escola não queria mais, com os quais os professores não suportavam mais trabalhar, o rejeito da sociedade escolar. Esses 15 alunos iniciais só demonstravam, através de seu comportamento e seu desempenho escolar, aquilo que as pessoas esperavam deles; eles, então, se sentiam pertencendo ao “refluxo” e assumiam essa identidade de subclasse, de rejeito social.

Após a **primeira edição**, foi possível notar algumas diferenças identitárias na turma. É fato que durante o ano houve muita desistência, muitas idas e vindas de alunos, muitos problemas que afetaram o comportamento e o desempenho escolar. No entanto, na segunda edição, os temas escolhidos demonstraram algo diferente: apesar de ainda se acharem socialmente rejeitados, eles começavam a pensar sobre algumas mudanças. Os temas da segunda edição (doação de cestas básicas, preconceito e bullying) mostram que os estudantes começaram a se perceber como importantes, diferente daquela identidade que assumiam desde o início do ano (ou desde sempre?). Era o surgimento de uma identidade de resistência, que é aquela “criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos” (CASTELLS, 2010, p. 24).

Ao produzir textos baseados nos **temas preconceito e bullying**, esses estudantes evidenciam que não estão tão alheios ao prejuízo social que, tanto um quanto outro, podem trazer à sociedade. Sem que os estudantes saibam disso, seu texto mostra o preconceito como uma barreira para a mudança social e, dentro de suas possibilidades, acham que podem lutar contra ele. Ao escolherem essas fontes para embasar seus textos, os alunos mostram também que estão abertos à mudança se posicionando contra o preconceito e o *bullying*.

Nos **poemas** produzidos para a disciplina de língua portuguesa, apesar de não se configurarem como uma publicação específica para o jornal escolar, encontrar-se, novamente, uma identidade legitimadora, pois apesar de ser uma produção livre, há apenas uma constatação de sua realidade. Alguns alunos, em seus poemas, constataam problemas do lugar em que vivem, como a violência, a falta de policiamento, catadores de papelão pelas ruas, sem ir além. Eles limitam-se a

contar fatos e histórias do bairro, sem questionar, algo que impede de transformar o caderno de poemas num objeto para a constituição de uma nova identidade, por exemplo.

Não é difícil constatar que as identidades desses estudantes, individuais ou coletivas, estão sob a égide de uma sociedade castradora, que se limita a abrir possibilidades apenas àqueles que lhes podem render financeiramente. Por um lado, esses jovens, assim como boa parte da população brasileira, estão longe de possuir atributos que possam interessar a essa sociedade opressora e manipuladora, eles são rejeitados e oprimidos. Por outro lado, esses jovens podem fazer parte de uma massa de desempregados que, à espera de oportunidade de trabalho, são usados, pela classe dominante, como uma ameaça àqueles que estão empregados. A massa de desempregados forma uma espécie de reserva que está pronta para o trabalho, desde que alguma vaga se abra. Aos empregados, basta andar na linha para não passar ao grupo dos desempregados.

O máximo que essa turma de correção de fluxo pode conseguir é terminar o ensino fundamental que, tão gentilmente, o Estado tratou de acelerar, e entrar no mundo do trabalho. Mas num mundo que está destinado à subclasse (BAUMAN, 2005), cheio de trabalhos braçais, insalubres, mal remunerados, precários. Ou seja, aqueles que ninguém quer.

Esses estudantes precisam de oportunidades, ferramentas e reflexões que lhes mostrem: que são capazes, que o futuro deles depende muito mais de conhecer a sua realidade, que de tempos em tempos pessoas de fora vêm alegando conhecer seus problemas muito mais que eles mesmos. Se eles entenderem que a realidade pode ser ir muito além da lixeira social em que dizem que eles estão, o futuro pode ser diferente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa, proponho algumas considerações finais sobre os resultados alcançados e sobre o ensino de gêneros em sala de aula. Fundamentado no quadro teórico-metodológico da Análise Crítica de Gêneros (BONINI, 2011), este trabalho propôs-se a responder ao seguinte **problema** de pesquisa: “do ponto de vista da Análise Crítica de Gênero, qual é a relação entre gênero e prática social no gênero jornal escolar?”. Abaixo, seguem algumas considerações que podem responder essa questão.

O estudo me permitiu constatar que é possível preparar sujeitos para a vida, conforme o fundamento da educação crítica, inclusive o dos estudos do letramento. O propósito primário desta tese era o de produzir jornal escolar, mas isso não significava (apenas) ir para uma sala de aula, reunir alguns textos e publicá-los em um suporte qualquer. A ideia central do trabalho era a de incentivar alunos a lerem e entenderem a mídia de forma crítica, pondo em prática a orientação freireana deste trabalho, evidenciando não apenas a necessidade de uma educação para a vida, mas também de como é possível passar de alunos-receptores de informação a alunos-sujeitos de sua própria aprendizagem.

Esta pesquisa é caracterizada como uma **pesquisa participante** e isso permitiu que adaptações acontecessem, seja quando necessário ou conforme a participação dos estudantes se efetivava. No que se refere à necessidade, quando a proposta dos supervisores de aplicar o projeto em uma turma de correção de fluxo dos anos finais do ensino fundamental fez com que diversas adaptações acontecessem em função da trajetória dessa turma. Quanto à efetiva participação, quando a proposta de produzir jornal escolar como uma estratégia de ensino de gêneros jornalísticos escolarizados sofreu adaptações em função das práticas sociais que envolviam os participantes.

O **objetivo geral** dessa pesquisa de “analisar, do ponto de vista da Análise Crítica de Gênero, a relação entre gênero e prática social no jornal escolar” foi alcançado quando esta permitiu evidenciar alguns aspectos da relação entre a prática social e o gênero. Percebi que não é possível estagnar a produção ou o ensino de um gênero porque a prática social não pode ser isolada da produção genérica. Assim, os planejamentos de ensino podem sofrer diversas modificações em função da influência da prática social. Este jornal escolar é um exemplo disso. O gênero jornal escolar apresenta características diferentes do esperado para uma publicação do tipo, porque as práticas sociais que envolviam a equipe produtora influenciaram na constituição do gênero. Dessa forma, por mais que uma proposta de ensino de gêneros seja cuidadosamente planejada, o momento da produção genérica será influenciado pela prática social e esta, por sua vez, influenciará o projeto como um todo.

Quanto ao **objetivo específico** de “investigar o papel do projeto de letramento na construção de práticas identitárias dos alunos”, é preciso destacar que as práticas identitárias desses estudantes foram modificadas em alguns aspectos e incentivadas em outros. O primeiro aspecto transformado está relacionado a sua autoimagem, isto é, à forma como esses estudantes se viam, se aceitavam. Mesmo sendo impossível precisar a origem dessa construção identitária, ela foi evidenciada em alguns dos textos.

Mesmo convivendo com discursos que controlam e, muitas vezes, anulam pensamentos ou modos de ser, esses estudantes mostram em seus textos que aquilo que as pessoas dizem sobre eles (o discurso como prática social) pode ser discutido, combatido e modificado. Seus textos evidenciam que aquelas características identitárias/representações sociais que lhes foram atribuídas não precisam ser tomadas como absolutamente verdadeiras, estáticas e/ou definitivas. Por conta disso, modificaram alguns de seus comportamentos e isso interferiu nos caminhos que tomaram durante e ao final do ano letivo. Mas é importante salientar, o fato de esses jovens terem demonstrado que suas identidades podem ser constituídas de maneira diferente daquela que a sociedade determina, não significa que tenham tomado consciência sobre a origem dessa constituição. Entretanto, através de seu comportamento, evidenciaram que, de alguma forma, podem assumir uma posição quanto a esses fatores constitutivos de suas identidades.

Um exemplo dessa primeira mudança de prática identitária é a própria produção do jornal escolar. Classificada pela escola tal como o ato de “tirar leite de pedra”, esses estudantes mostraram que são mais que os “rejeitados” que “não tem mais jeito”. Com a publicação de duas edições de jornal, esses estudantes exerceram mudanças em suas identidades, mostrando para os colegas e para os professores que, apesar do estereótipo de rejeitados, eles eram capazes de produzir, modificando a prática escolar.

Outras modificações identitárias relevantes estão relacionadas às práticas de trabalhar ou de estudar. No início do ano letivo, a maioria da turma dizia que este seria seu último ano escolar, que no ano seguinte não sabiam o que fariam porque não tinham vontade de fazer nada. Antes mesmo do fim do ano letivo isso foi mudando: após a publicação do texto sobre programas de menor aprendiz (conforme explicado anteriormente), alguns desses estudantes procuraram por esses programas e ingressaram no mercado de trabalho. E, ao final do ano, após o término do ensino fundamental, ao menos metade da turma matriculou-se no ensino médio para continuar estudando no ano seguinte. Essas são importantes mudanças sociais que se evidenciaram nas produções para o jornal escolar. Pequenos ajustes no discurso que circulava nos textos produzidos pelos estudantes levaram à mudança da prática social e, conseqüentemente, a outras práticas identitárias.

Nesta pesquisa, um aspecto que merece discussão é a constatação da necessidade urgente de modificações na formação docente quando se trata de educação popular. Um professor não pode descobrir apenas em sala de aula que a fome interfere no aprendizado e que não adianta “obrigar” o aluno ou a aluna a prestar atenção, porque a única coisa que lhe chama atenção no momento é o aroma que vem da cozinha da escola. Não se entende que um professor descubra apenas na escola que, quando os estudantes têm dificuldades de aprendizagem em turma, não vai adiantar passar inúmeras atividades no quadro, porque a vergonha de errar desses jovens vai impedir que eles sequer abram o caderno para copiar. É inadmissível que um professor só perceba em sala de aula que aprender a gramática normativa definitivamente não é importante para um estudante que não pode voltar pra casa porque sua família está ameaçada. É extremamente difícil para um professor quando ele se dá conta que uma das alunas não quer produzir em sala de aula porque a única coisa que lhe interessa naquele momento é cobrir a cabeça totalmente careca por causa de um tratamento capilar mal feito.

Em momentos como esses eu refletia: qual papel a escola exerce na constituição desses sujeitos que tem a especificidade de serem economicamente desfavorecidos, mas também de serem jovens (em uma fase de transição, de estarem em um mundo globalizado, densamente semiotizado, etc.). Quando saímos da faculdade, saímos formados de idealizações: de um ensino ideal para um aluno ideal em uma sala de aula ideal. Pensamos que os estudantes não querem estudar, mas que a possibilidade de reprovação vai servir como ameaça e que, ao menos, no momento das provas finais surgirá interesse em boas notas. Mas o que o professor deve fazer, se a aprovação for automática e o estudante, sabendo disso, não vem às aulas e não se interessa pelo aprendizado simplesmente porque não precisa?

Nesse sentido é que recomendo que se invista em pesquisas que deem destaque à formação de professores para atuar em escolas populares. As escolas dessas áreas enfrentam situações de risco diariamente e precisam de novas ideias para lidar com estudantes que, apesar de malvistas pela sociedade, são apenas jovens necessitados de atenção, de comida, de cuidado e, especialmente, de uma educação que não os veja como derrotados sem solução. Jovens que vivem em situações como aquelas dos participantes deste estudo precisam de uma educação que os liberte, que mostre que há um sistema perverso lá fora, mas que também cabe entendê-lo e lutar contra ele. Precisam de uma educação que mostre outras opções de vida, inclusive a de lutar por uma realidade diferente, por uma vida diferente, mesmo que o resto do mundo diga que não é possível.

Creio que o principal resultado desse trabalho é o incentivo a pesquisas que tomem a formação docente para escolas públicas como ponto central. O incentivo a pesquisas que trabalhem uma formação docente que possa enfrentar obstáculos como a fome, a violência ou a falta de uma

casa segura. Ou ainda, que essas pesquisas invistam seus esforços em mostrar aos professores como tomar problemas como esses como pontos de partida para um processo educativo que utilize as práticas sociais locais como centrais a fim de incentivar uma visão crítica sobre o mundo. Esse é o caminho que esta pesquisadora pretende seguir, a de preparar docentes que entendam esses cenários e os utilizem como ponto de partida para uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMARAL, L. **Técnica de jornal e periódico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.
- APPLE et al. **Educação crítica**: análise internacional. Trad. Vinícius Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011/1953.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004/1979.
- BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. 2. ed. Caxias do Sul: EDUSC, 2006.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BHASKAR, R. General Introduction. In: ARCHER, M. et al. (orgs.). **Critical realism**: essential readings. London: Routledge, 1998. p. ix-xxiv.
- BHASKAR, R; LAWSON, T. Introduction: basic texts and developments. In: ARCHER, M. et al. (orgs.). **Critical realism**: essential readings. London: Routledge, 1998. p. 3-15.
- BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London; Continuum, 2004.
- BONINI, A. Em busca de um modelo integrado para os gêneros do jornal. In: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Referenciação**. Fortaleza: Grupo Protexto, 2001. (livro em cd-rom).
- _____. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 205-231, jul./dez. 2003.
- _____. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 58-77, 2007.
- _____. As relações constitutivas entre o jornal e seus gêneros: relato das pesquisas do “Projeto Gêneros do Jornal”. In: BRAGA, Sandro et al (Org.). **Ciências da linguagem: avaliando o percurso, abrindo caminhos**. Blumenau: Nova Letra, 2008, p.21-45.

_____. Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities. *Linguagem em (dis)curso*, v. 10, p. 485-510, 2010.

_____. Mídia, suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

_____. Análise crítica de gêneros jornalísticos. Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 10., 2012, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2012.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUCKINGHAM, David. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge, UK: Polity Press; Oxford, UK: Blackwell, 2003.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2007.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Trad. de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2010. v. 2.

CUNHA, R. C. **Jornal Escolar**: raio de ações, rede de significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor. 2010. 203 f. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

DEMO, P. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livro, 2008.

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

_____. **Discurso e mudança social**. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2008/1992.

_____. The dialectics of discourse. **Textus**, v. 14, n. 2, p. 3-10, jun. 12, 2002.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREINET, C. **O Jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011/1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011/1970.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. London: Falmer Press, 1998.

GENRO FILHO, A. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Tchê, 1987.

GIROUX, H. A. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRAFF, H. **The literacy myth**: literacy and social structure in the nineteenth-century city. New York: Academic Press, 1979.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999/1971.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. Londres: Edward Arnold, 1978.

_____. **Introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 1985.

HARVEY, D. **Justice, nature and the geography of difference**. Oxford: Blackwell, 1996.

JOSÉ, E. **Jornalismo de campanha e a constituição de 1988**. Salvador: UFBA, 2010.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Linguagem e Letramento em foco: Linguagem nas séries iniciais. Brasil: Cefiel, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, Dez. 2007.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MANUAL DE REDAÇÃO. **Folha de S. Paulo**. São Paulo: PubliFolha, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença, 1970.

MASTERMANN, L. **La enseñanza de los medios de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1993.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.

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

MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade: a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), São Paulo, v. 24, p. 341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), Belo Horizonte, v. 10, p. 511-538, 2010.

NASCIMENTO, M. A. G.; SILVA, C. N. M.. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia. In: **Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**, 10, 2009, Porto Alegre. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20\(36\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20(36).pdf) Acesso em 12 mar. 2012.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

RAUEN, F. J. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Editora Unisul, 2002.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes, 2009.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. V. S. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como Material de Pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RIBEIRO, C. **Casamento e etiqueta**: história, preparativos e cerimonial de uniões formais e informais. Porto Alegre: L&PM, 1998.

ROCHA, Ruth. **Marcelo Marmelo Martelo e outras histórias**. São Paulo: Salamandra, 1999.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, T. M. **Noções de história da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

SANTOS, L. W. et al. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, M. O. L et al. Etnografia e pesquisa qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. In: Encontro de Pesquisa em Educação, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Disponível em: <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/4058>>. Acesso em 8 ago. 2013.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUSA, J. P. **Elementos de jornalismo impresso**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2005.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social literacies**: critical approaches to literacy development, ethnography, and education. London: Longman, 1995.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil, Letramento e diversidade, 2003.

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

TERZI, S. B. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 185-211, 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/sylviaeterzi.pdf>. Acesso em 25 abr. 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1990.

TRIVIÑOS, A. S. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 121-142, maio/ago. 2006.

VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. Trad. de Judith Hoffnagel, Karina Falcone. São Paulo: Contexto, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – NOTÍCIA SOBRE O CONDOMÍNIO



15/07/2011 | Habitação



A diarista Gema Teles foi uma das contempladas



Pequenos moradores se divertiram no parquinho



A estudante Fernanda Zague é uma das novas moradoras

A diarista Gema Teles, já está com a mudança encaixotada e nesta sexta-feira (15), deve pela primeira vez, aos 52 anos de idade, mudar para sua casa própria.

A família de Gema e outras 127 famílias começam a viver, a partir de agora, um novo momento. Elas receberam nesta quinta-feira (14), as chaves dos apartamentos do conjunto residencial [REDACTED], localizado no bairro [REDACTED].

O empreendimento foi construído pela iniciativa privada, com recursos da Caixa Econômica Federal, por meio do Programa Minha Casa, Minha Vida, e disponibilizado para famílias com renda de até R\$ 1.395,00.

Os contemplados foram inscritos na secretaria de Desenvolvimento Social da prefeitura e selecionados de acordo com os critérios nacionais, definidos pelo ministério das Cidades e pelo Conselho Municipal de Habitação de Interesse Social.

Cada família vai pagar pelo imóvel, durante 10 anos, parcelas definidas de acordo com a renda familiar, que variam de R\$ 50,00 a R\$ 139,00.

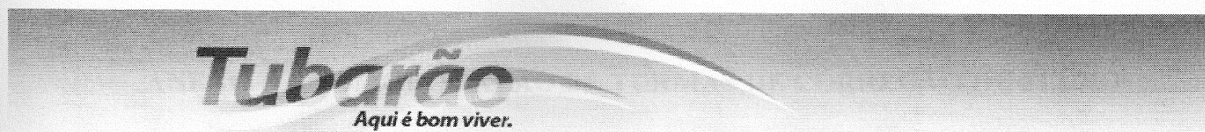
A todo, foram entregues 128 unidades habitacionais, construídas com investimentos de R\$ 5,76 milhões, recursos oriundos do Fundo de Arrendamento Residencial (FAR).

Os apartamentos com 42 m² têm dois quartos, sala e cozinha conjugadas e banheiro. Muro, guarita e pátio lajotado garantem a segurança e o conforto dos moradores. "É uma obra feita com um padrão de qualidade muito elevado. Acredito que uma moradia não tem que ser feita para classe A, B, ou C, ela deve ser construída para acomodar seres humanos e a qualidade tem que ser igual para todos", salientou o prefeito, Manoel Bertoncini, elogiando o alto padrão da obra, que ele acompanhou desde o início.

O residencial conta também com salão de festas e parque infantil, local que fez sucesso entre a criançada. "Adorei os brinquedos. Já fiz novos amigos e tenho certeza que aqui eu e minha família seremos muito felizes", comentou a pequena Fernanda de Lima Zague, 9, enquanto se divertia com os amigos no parquinho, durante a solenidade de entrega das chaves.

Até o final de 2011, na região de abrangência da Superintendência Regional Sul de Santa Catarina, da Caixa Econômica Federal, serão entregues outras 1.736 unidades habitacionais, com investimento de R\$ 78 milhões.

O programa - Lançado em abril de 2009, pelo Governo Federal, o Minha Casa, Minha Vida tem como objetivo implementar o Plano Nacional de Habitação, aumentando o acesso das famílias de baixa renda à casa própria e gerar emprego e renda, por meio do aumento do investimento na construção civil. A CEF e o Governo Federal já superaram a meta de financiar um milhão de moradias e entregaram 1.005.028 unidades habitacionais, até o final de 2010. Desse total, 936.508 contaram com a intervenção direta da Caixa, com investimento de R\$ 51,3 bilhões. Só em 2010, foram R\$ 37,4 bilhões destinados ao programa, beneficiando 639.983 famílias. Vencida a meta desta primeira etapa, novo desafio foi lançado pelo Governo

www.tubarao.sc.gov.br

Federal em maio: contratar dois milhões de moradias, até 2014. Na região sul de Santa Catarina, estão sendo beneficiadas com o programa, 1.864 famílias, com renda de até R\$ 1.395,00, totalizando um investimento de R\$ 83,9 milhões.

<http://www.tubarao.sc.gov.br/secretarias/governo/comunicacao-social/noticias/familias-de-tubarao-ja-tem-um-novo-lar>

[Imprimir](#)

ANEXO B – HOMOLOGAÇÃO DE TURMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO

REUNIÃO PEDAGÓGICA COM OS INTEGRADORES DE ENSINO FUNDAMENTAL

PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO

1. Perfil do aluno em Correção de Fluxo

Alunos com 13 anos ou mais, cursando o 5º e 6º ano do EF de 9 anos e 6º Série EF de 8 anos no ano de 2011.

- ▶ provenientes das múltiplas repetências, evasão ou entrada tardia na escola.
- ▶ vivem com a tia ou avó, com grande circularidade familiar;
- ▶ vivem maior tempo na rua;
- ▶ alunos com baixa autoestima;
- ▶ Com problemas de relacionamento, de disciplina;
- ▶ Em situação de risco social (vícios, pobreza, violência);
- ▶ Desmotivados e desinteressados pelos estudos e pela escola;
- ▶ Com situações de rejeição emocional;

Equipe:

Janete – 7ª. Joaçaba
Mara – 28ª. São Joaquim
Eliana – 17ª. – Itajaí
Gelcy -30ª. – Dionísio Cerqueira
Elisete – 13ª. – Ituporanga
Jeanine – 11ª. Curitiba
Anaf – 4ª. – Chapecó

2. Perfil do professor para trabalhar com as turmas em Correção de Fluxo

- ▶ Ser habilitado na área de atuação;
- ▶ Ter compromisso com as ações da escola (PPP, Reuniões Pedagógicas, Conselho de Classe, Reunião de Pais, Formação Continuada, planejamento, entre outros);
- ▶ Ter compromisso com o programa (assiduidade e pontualidade)
- ▶ Responsabilidade;
- ▶ Gostar de desafios e de trabalhar com jovens de 15 a 17 anos;
- ▶ Conhecer a história de vida dos alunos;
- ▶ Acreditar que a relação professor-aluno é determinante para o sucesso do programa;
- ▶ Ser dinâmico, comunicativo e inovador;
- ▶ Ser ético;
- ▶ Compreender e respeitar as questões referentes à diversidade;
- ▶ Ter disponibilidade para a formação continuada e para o planejamento coletivo com os demais colegas do programa;

Grupo 2

Relator: Márcia Regina Steingreber – IEE Fpolis
Selma – GERED Granfpolis
Eliane – Jaraguá

Olga – Quilombo
 Líbia – Braço do Norte
 Lurdes – Maravilha

3. Conteúdos/conceitos fundamentais trabalhar nas aulas das turmas em Correção de Fluxo

O trabalho pedagógico na correção de fluxo focará as habilidades de leitura, escrita e cálculo (Raciocínio Lógico). Os conteúdos e conceitos estão no documento elaborado pela SED. Porém o trabalho será desenvolvido com temas geradores que contemplem as expectativas de aprendizagem.

TEMA GERADOR: IDENTIDADE

Gêneros Textuais;
 Medidas, tabelas e gráficos;
 Auto-retrato e música;
 Corporeidade.

Podem-se elencar ainda os seguintes conteúdos/conceitos:

- Produção de textos (em todas as áreas do conhecimento);
- Interpretação de texto (de todos os gêneros e formas); interpretação de pinturas, mapas, desenhos; leituras;
- Cultura;
- Artes; Artesanato;
- Corpo, movimento; sexo e sexualidade;
- Jogos, esporte, competição;
- Resolução de problemas a partir da realidade: (Cesta básica, salário, receitas,...)
- Unidades de medidas;
- Unidades monetárias;
- Relações sociais (redes sociais, comunicação, signos);
- Movimentos; revolução; eleições;
- Organização social e política

Grupo:

Zaída – 23ª

Franciele – 29ª

Marilei- 33ª

Ana – 26ª

Neli – 10ª

Janete – 27ª

Sarita – 20ª

4. Que metodologia é mais apropriada para se trabalhar?

Partindo do interesse dos alunos, de algo que os motive, o professor deverá identificar o TEMA. Este tema poderá ser organizado em um Projeto Didático envolvendo os professores de LP, Matemática, Artes e Educação Física, estabelecendo relações com os saberes curriculares, do mundo social e natural, buscando a transdisciplinariedade. Podem ser utilizadas músicas, textos de diferentes gêneros, imagens, jogos, mídias, tecnologias, documentários e vídeos que levem ao desenvolvimento das capacidades de leitura, compreensão, interpretação, escrita e raciocínio lógico.

O trabalho por Projetos pode ser chamado de Projeto Integrador, Projeto de Intervenção, dependendo da abrangência do mesmo. É importante que seja elaborado, planejado em grupo e com todas as disciplinas do Programa.

Darci de Mattos – Gered de Concórdia

Eva Regina Miranda Souza – Gered de Criciúma

Inis de Godoy – Gered de São Miguel do Oeste

Ivanilde Wolf Tiemann – Gered de Blumenau

Janeth Telles Simas – Gered de Lages

Rita de Cássia Soares – Gered de Videira

5. Avaliação

Como efetivar a avaliação dos estudantes em Correção de Fluxo?

A avaliação deverá ser processual, contínuo, participativa, cumulativa, diagnóstica, formativa. Para tanto sugere-se:

- Trabalho em equipe.
- Prova individual.
- Dramatizações.
- Produções de vídeos.
- Portfólio.
- Participação.
- Registros.
- Assiduidade, pontualidade, deveres de casa, organização do material escolar.