UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação

O JORNAL ESCOLAR: ESCRITA E PENSAMENTO.

Marilda Edina Vellar Augé

Pelotas, 2008

MARILDA EDINA VELLAR AUGÉ

O JORNAL ESCOLAR: ESCRITA E PENSAMENTO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Magda Floriana Damiani
Co-orientadora: Profª. Drª. Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas, 2008

Banca examinadora:

Profª. Drª. Magda Floriana Damiani

Profª. Drª. Ana Ruth Moresco Miranda

Profª. Drª. Luciane Maria Schlindwein

Profª. Drª. Gilsenira de Alcino Rangel

O que costumamos chamar de língua é apenas uma pequena ilha, um ponto identificável num mapa, rodeado de linguagem por todos os lados. E a linguagem é realmente um oceano: fluida, instável, de contornos imprecisos, multiforme, imprevisível, incontível, misteriosa, cheia de praias agradáveis, mas também de abismos terríveis, cheia de piscinas calmas, mas também de ondas gigantescas e maremotos que nos fazem naufragar. A linguagem é a língua mais tudo, é a língua mais o mundo. A língua é um pássaro empalhado; a linguagem é um pássaro vivo, solto, voando por aí. [...]
E nisso está o papel do professor, de libertador da palavra, de instrutor de mergulho.

(BAGNO, 2001, p.306 e p.311)

Agradecimentos

A minha orientadora Magda, por ter me guiado com dedicação e sabedoria na construção desta dissertação...

A minha co-orientadora Ana Ruth, pela aposta que fez em mim e por toda a ajuda que me deu ao longo do trabalho...

Aos professores da banca examinadora, pelas importantes contribuições que deram na elaboração desta dissertação...

À Universidade Federal de Pelotas, em especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por terem oportunizado a execução deste trabalho...

Ao meu bem mais precioso, meu filho, Leonardo, que nas minhas ausências soube ser, em sua pequena existência, meu grande apoio; sobre quem eu depositei todas as minhas esperanças para superar tantas dificuldades...

Ao meu marido, Enio Roberto, que em muitos momentos precisou ser compreensivo comigo, nas minhas angústias, e em cada obstáculo me estendeu a mão para me impulsionar a, mais uma vez, continuar...

Aos meus pais, Valter e Edina, pelo apoio dado nas horas mais difíceis, pelo incentivo em seguir em frente, pela torcida de me verem alcançar os meus objetivos...

A minha amiga de infância e companheira na docência, Cecília Oliveira Boanova, que foi quem me mostrou o caminho a seguir, incentivando-me a tornar possível o que era apenas um pensamento...

À minha colega de orientação, Adriane Rodrigues Pires, que se tornou minha amiga enquanto compartilhávamos os obstáculos e as vitórias...

Aos meus colegas de orientação, pela companhia ao longo da trajetória...

Aos meus alunos que participaram do Projeto, me ajudando a trilhar esse caminho...

Às escolas que permitiram a execução do Projeto e da pesquisa...

A todos que de alguma forma me ajudaram, mesmo sem perceber que estavam ajudando...

E, principalmente, agradeço a Deus, a quem, em infinitos momentos de desânimo, recorri pedindo vigor para continuar...

Marilda

RESUMO

AUGÉ, Marilda Edina Vellar. **O Jornal Escolar: Escrita e Pensamento.** 2008. 136f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta dissertação relata uma pesquisa desenvolvida a partir da criação de um jornal escolar, em aulas de língua materna, por uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Pelotas/RS, composta por trinta alunos. O projeto procurou incentivar nos alunos o gosto pela leitura e pela escrita, de forma prazerosa, observando a norma culta, bem como exercitar e desenvolver suas funções psicológicas superiores (a capacidade de realizar comparações, diferenciações, abstrações, planejamentos, argumentações, avaliações, por exemplo) através de atividades que avaliassem criticamente a qualidade de textos jornalísticos, tanto nos aspectos relacionados à forma, quanto nos aspectos relacionados ao conteúdo. A pesquisa foi fundamentada por teóricos da área da Lingüística e da Psicologia Sócio-Histórica, como por exemplo, Halliday (1976) e Vygotsky (1982), os quais investigaram o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Também se estabeleceu uma interlocução com teóricos que estudam o ensino da língua materna e os processos de letramento, como Faria (2002), Kato (1986), Tfouni (1995), Soares (2003) e Possenti (2002). A metodologia de avaliação do projeto teve um cunho qualitativo, sendo os dados coletados, junto aos alunos, por meio de dois questionários aplicados no começo e no fim do trabalho, respectivamente; uma avaliação final do projeto (escrita); e textos escritos durante as atividades realizadas em aula. Esses dados foram complementados com as anotações do diário de campo da pesquisadora. Os dados dos questionários e da avaliação foram analisados por meio de um processo de análise de conteúdo e os textos foram examinados em seus aspectos lingüísticos, tentando verificar os efeitos das atividades desenvolvidas sobre a habilidade de escrita dos alunos. Os resultados sugerem que o Projeto Jornal na Sala de Aula trouxe sentido às atividades, proporcionando o aumento da consciência dos alunos sobre o que é ler e escrever. Há indícios de que os alunos passaram a praticar a leitura com satisfação e mostraram-se motivados à escrita; de avanço em relação à capacidade de planejamento verbal; e de evolução em termos de autoria, o que ilustra o desenvolvimento de processos de pensamento. Os achados deste trabalho podem contribuir para a discussão sobre a utilização do jornal escolar como elemento motivador e fomentador dos processos de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: jornal escolar, linguagem, escrita, leitura, pensamento.

ABSTRACT

AUGÉ, Marilda Edina Vellar. **O Jornal Escolar: Escrita e Pensamento.** 2008. 136f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This dissertation reports on a research project that investigated the making of a school newspaper, in first language classes, by a group of thirty 7th graders (Ensino Fundamental) of a municipal school in the city of Pelotas/RS. The project aimed at stimulating the pleasure of reading and writing, taking into account the official norm, as well as exercising and developing pupils´ superior psychological functions (the capacity to compare, differentiate, abstract, plan, argue, evaluate, for example) through activities that critically assessed the quality of press texts, in terms of both form and content. The investigation has been based on the work of theoreticians from the areas of Linguistics and Socio-Historical Psychology, like Halliday (1976) and Vygotsky (1982), who have investigated the role of language in development. A dialogue has also been established with researchers that have been dedicating themselves to the study of first language teaching and literacy, such as Faria (2002), Kato (1986), Tfouni (1995), Soares (2003) and Possenti (2002). The project evaluation methodology had a qualitative character and the data referring to the pupils have been collected through two questionnaires, applied at the beginning and at the end of the work, respectively; a final project evaluation (written); and texts written during the classroom activities. These data have been complemented by the researcher's fieldnotes. Data from the questionnaires and the evaluation had undergone a process of content analysis and the texts have been examined in terms of their linguistic aspects, trying to capture the effects of the activities upon pupils´ writing abilities. The results suggest that the Project Newspaper in the Classroom have given meaning to the activities carried out in the classroom, increasing pupils´ awareness of what reading and writing are. There were also signs that seem to indicate an increase in pupils´ interest in reading and writing; progress in the capacity for verbal planning, and advancement in terms of authorship, which indicate the development of thinking processes. The findings of this research can contribute for the discussion of newspaper making in schools as a motivating activity that can also promote learning.

Key-words: school newspaper, language, writing, reading, thinking.

Lista de Figuras

Figura 1 Projeto Jornal da Escola_____20

Figura 2 Projeto Jornal na Sala de Aula _____60

Lista de Quadros

Quadro 1 Relação Isomórfica entre Fala e Escrita _____44
Quadro 2 Notícia e Lide_____62
Quadro 3 Exercício sobre Lide _____62
Quadro 4 Atividade de Produção Textual _____63
Quadro 5 Primeira proposta de produção textual _____64
Quadro 6 Proposta de produção do Texto 13 _____67
Quadro 7 Exercícios e textos resultantes _____71
Quadro 8 Exercício de produção textual realizado na 16ª aula _____72
Quadro 9 Variáveis da Categoria 1 _____73
Quadro 10 Respostas dos alunos à primeira pergunta dos questionários 1 e 2 ___78
Quadro 11 Respostas dos alunos à segunda pergunta dos questionários 1 e 2___80
Quadro 12 Respostas dos alunos à terceira pergunta dos questionários 1 e 2,
à quarta pergunta do questionário 2 e à Avaliação do Projeto _____82
Quadro 13 Textos do Sujeito 1_____87
Quadro 14 Textos do Sujeito 9_____89
Quadro 15 Textos do Sujeito 11_____91
Quadro 16 Textos do Sujeito 12_____93
Quadro 17 Texto 12 do Sujeito 9_____98
Quadro 18 Uso de Conjunções _____99
Quadro 19 Música e Paródia _____107

Sumário

1. Introdução _____ 12
1.1 Origem do Projeto Jornal na Sala de Aula _____ 16

2. Fundamentação Teórica _____ 22
2.1 A Perspectiva Sócio-Histórica _____ 22
2.2 Língua, Linguagem e Pensamento _____ 29
2.3 O Ensino Escolar e a Linguagem Escrita _____ 36
2.4 O Ensino de Língua Portuguesa _____ 39
2.5 Letramento _____ 42
2.6 Escrita e Pensamento através do Projeto Jornal na Sala de Aula _____ 47

3. Metodologia do Projeto Jornal na Sala de Aula _____ 55
3.1 Descrição Geral do Projeto Jornal na Sala de Aula _____ 55
3.2 Descrição de uma Aula Típica _____ 60
3.3 Resumo das Atividades Desenvolvidas _____ 64

4. Metodologia de Avaliação do Projeto Jornal na Sala de Aula _____ 69

5. Descrição e análise dos dados _____ 77
5.1 Análise dos Questionários e da Avaliação Final do Projeto _____ 78
5.2 Análise dos Textos _____ 86
5.2.1 Caracterização Geral dos Textos Produzidos _____ 86
5.2.2 Categoria 1 – *Planejamento Verbal* _____ 95
5.2.2.1 Desempenho dos Sujeitos em relação à *Repetição Lexical* _____ 95
5.2.1.2 Desempenho dos Sujeitos em relação ao *Uso de Conjunções* _____ 98

5.2.1.3 Desempenho dos Sujeitos em relação à *Dependência Contextual* _____101

5.2.2 Categoria 2 – *Indícios de Autoria*_____104

5.2.2.1 Desempenho dos Sujeitos em relação à *Apresentação de Evidências* ___104

5.2.2.2 Desempenho dos Sujeitos em relação à *Incorporação de Discursos*_____105

6. Considerações Finais_____109

Referências _____117

Apêndices _____122

Anexos_____128

1 Introdução

No final do século XX, passou-se a observar que, de um modo geral, a Educação não garante a aprendizagem dos conteúdos escolares por parte de todos os alunos e, também, que ela parece não cumprir o seu devido papel de introduzi-los no mundo dos conhecimentos produzidos pela Humanidade. As dificuldades de avançar no ensino formal estão relacionadas com o desinteresse da maioria dos alunos pela vida escolar, o que prejudica a sua aprendizagem e indica a necessidade de se construir uma ação pedagógica mais efetiva do que aquela desenvolvida até o momento (AMADO, 2002).

A percepção das falhas do ensino escolar tem sido apontada por importantes teóricos da educação, dentre os quais destaco Paulo Freire (1980). Na prática em sala de aula, percebe-se que, mesmo entre os alunos que conseguem ir além da mera reprodução de conteúdos, há os que os aplicam de forma mecânica, sem demonstrar compreender o seu sentido. Assim, parece ser necessário que sejam diagnosticados os problemas do ensino escolar para que se coloquem em ação atividades, em sala de aula, que possibilitem a todos a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e capacidades, das quais poderão fazer uso no seu cotidiano (BARTH, 1987).

Além de aprender habilidades básicas como, por exemplo, ler e escrever em língua materna, e delas fazer uso para atender as exigências da sociedade (SOARES, 1999), há necessidade de fazer com que os alunos exercitem seu pensamento, sendo incentivados à reflexão e à ação sobre o contexto em que estão inseridos (FREIRE, 1999).

As proposições de Vygotsky[1], no início do século XX, já sugeriam a criação de uma escola diferente da que conhecemos:

---

[1] Adotei a grafia Vygotsky exceto quando as referências citadas apresentavam grafias diferentes.

> Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado. (REGO, 1995, p.118)

Entretanto, implementar uma escola nesses moldes não é tarefa fácil. Por estar trabalhando como professora de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental da Rede Municipal da cidade de Pelotas, tenho a oportunidade de perceber a relutância dos alunos em relação a atividades que envolvam a leitura crítica, a escrita e o exercício do pensamento. Deste modo, sinto-me inquieta em relação à questão de *como* o professor de língua materna pode qualificar o seu trabalho para que o aluno se torne habilitado para essas atividades.

Foi na busca por tal qualificação que resolvi começar um trabalho de criação de um jornal escolar em sala de aula. Em 2005, junto a uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal da cidade de Pelotas (RS)[2], desenvolvi um trabalho que utilizava textos jornalísticos como fundamento para as atividades realizadas. O objetivo era a incentivar a turma a ler criticamente, formar opinião sobre o conteúdo de suas leituras e escrever com adequação. Essa experiência, que considerei bem sucedida, despertou em mim o interesse de investigar, sistematicamente, os efeitos de tal atividade. Isso, somado à escassez de trabalhos que pesquisem os processos que envolvem a criação de um jornal escolar e o uso de textos jornalísticos na sala de aula, como facilitadores da aprendizagem, resultou na investigação que embasa esta dissertação: o Projeto Jornal na Sala de Aula (desenvolvido em 2006). Assim, o objetivo deste trabalho foi organizá-lo, implementá-lo e avaliá-lo.

Este Projeto foi realizado em uma turma de 7ª série de uma outra escola[3] que também integra a rede pública municipal da cidade de Pelotas. A turma em que o Projeto foi desenvolvido era composta por 30 alunos, de ambos os sexos, com idade entre 12 e 15 anos. Esses alunos foram escolhidos porque estavam em faixa de idade semelhante à do grupo que participou da primeira experiência. Para o

---

[2] Optei por nomeá-la “Escola 1” porque não fui autorizada a divulgar o seu nome.

[3] Optei por chamá-la de “Escola 2” visto que também não fui autorizada a divulgar o seu nome. No decorrer deste trabalho, algumas informações serão resguardadas para que o nome da escola não seja revelado.

trabalho, foram utilizados textos jornalísticos de âmbitos local, regional e nacional[4], como subsídio para a criação do jornal escolar, pelos alunos.

A preparação das aulas foi auxiliada por algumas publicações sobre o uso do jornal em sala de aula, como as de Maria Alice de Oliveira Faria (2001, 2002, 2005), encontradas durante uma revisão bibliográfica[5]. Essa preparação foi, como já referi anteriormente, também baseada naquela primeira experiência realizada na Escola 1.

O Projeto Jornal na Sala de Aula foi dividido em duas etapas: na primeira, a turma estudou as estruturas de textos jornalísticos variados, por meio de observações, análises e comparações, fazendo exercícios orais e escritos. Na segunda etapa, foi elaborada a edição de um jornal que circulou pelo ambiente escolar, rompendo as barreiras da sala de aula. Esse jornal versava sobre fatos relacionados à comunidade escolar e sobre temas de interesse da turma.

Os objetivos da intervenção pedagógica baseada no uso e na elaboração de jornais, em relação aos alunos, foram:

a) Desenvolver a competência comunicativa através de atividades que envolvessem a leitura e a escrita, de forma prazerosa, observando a adequação à norma culta nas diversas situações de comunicação e escrevendo para leitores reais;
b) desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita;
c) desenvolver o pensamento dos alunos envolvidos, promovendo o exercício das funções psicológicas superiores[6], através de atividades que avaliassem criticamente a qualidade e a estrutura de textos jornalísticos, tanto nos aspectos relacionados à forma, quanto nos aspectos relacionados ao conteúdo.

---

[4] Diário Popular (Pelotas), Zero Hora (Porto Alegre) e Folha de São Paulo, respectivamente.

[5] Algumas atividades foram também encontradas em livros didáticos, a saber:
CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 2.ed. Manual do Professor, 7ª Série. São Paulo: Atual Editora, 2002. 304 p.
_____. **Português: Linguagens**. 2.ed. Manual do Professor, 8ª Série. São Paulo: Atual Editora, 2002. 320 p.
ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica – brincando com a gramática**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2001. 206p.
_____. **Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras**. São Paulo: Contexto, 2002. 202p.

[6] Funções intelectuais típicas do ser humano, como por exemplo, capacidade para comparar, diferenciar, abstrair, planejar, avaliar, argumentar, controlar conscientemente o comportamento, ter atenção e lembrança voluntárias, raciocinar dedutivamente, etc. (REGO, 1995).

A literatura especializada na área de ensino da Língua Portuguesa, que engloba a criação de jornais escolares, indica que, quando o aluno desenvolve a capacidade para realizar uma leitura crítica de textos, ele pode perceber melhor o contexto em que está inserido, também aumentando os seus conhecimentos e desenvolvendo as suas capacidades intelectuais (FARIA, 2001). Além desses benefícios, o contato de forma contínua e refletida com os tipos textuais de que o gênero jornalístico dispõe, faz com que o aluno enriqueça o seu vocabulário, compreenda melhor as diferentes estruturas textuais e escreva melhor. O trabalho com o jornal na sala de aula pode operar da seguinte forma:

> Como **formador do cidadão**, se a leitura do jornal for bem conduzida, ela prepara leitores experientes e críticos para desempenhar bem seu papel na sociedade.
> Na **formação geral do estudante**, a leitura crítica do jornal aumenta sua cultura e desenvolve suas capacidades intelectuais.
> Como **padrão de língua**, os bons jornais oferecem, tanto aos professores como aos alunos, uma norma padrão escrita que sirva de ponto de referência para a correção na produção de textos. (FARIA, 2001, p.11) (grifos do autor)

Assim, mais especificamente, o objetivo desta pesquisa foi avaliar o efeito da intervenção realizada (Projeto Jornal na Sala de Aula) sobre a leitura, a escrita e alguns processos cognitivos dos alunos (como por exemplo, desenvolvimento das habilidades de percepção, observação, comparação, formulação de hipóteses e resolução de problemas). Baseada em minha experiência, levantei algumas perguntas que guiaram o trabalho desenvolvido:

- A criação de um jornal escolar e o estudo de textos jornalísticos na sala de aula podem desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita nos alunos?
- Essas atividades podem melhorar a qualidade da escrita dos alunos?
- Elas podem desenvolver as funções psicológicas superiores dos alunos, especialmente a capacidade de argumentação?

O trabalho está organizado da seguinte maneira: na continuação desta Introdução, conto como surgiu, na minha prática pedagógica, o Projeto Jornal na Sala de Aula; o segundo capítulo, que contém a fundamentação teórica da pesquisa, está dividido em cinco subcapítulos: em 2.1 apresento alguns tópicos sobre a abordagem Sócio-Histórica, difundida por Vygotsky; em 2.2 discuto as relações entre a língua, a linguagem e o pensamento, destacando a importância do ensino da

linguagem escrita e o papel da linguagem nos processos cognitivos; em 2.3 abordo o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula; em 2.4 focalizo o processo de letramento[7]; e em 2.5 apresento algumas idéias sobre os processos de leitura, de escrita e do pensamento trabalhados no Projeto Jornal na Sala de Aula. O terceiro capítulo expõe a metodologia do Projeto (intervenção), descreve uma aula típica e apresenta um resumo das atividades desenvolvidas durante o Projeto. O quarto capítulo refere-se à metodologia de avaliação do Projeto e o quinto capítulo apresenta a análise e a interpretação dos dados coletados para essa avaliação. No sexto capítulo, teço as considerações finais.

1.1 Origem do Projeto Jornal na Sala de Aula

Em 2004, quando comecei a lecionar Português na rede municipal, deparei-me com duas turmas de 7ª série que não tinham gosto pela leitura e pela escrita. Os alunos rejeitavam atividades relacionadas com interpretação textual e consideravam a disciplina de Língua Portuguesa, em geral, como bastante repetitiva, de acordo com as afirmações que faziam para mim, em sala de aula, quando conversávamos sobre as dificuldades da disciplina. Não viam uma aplicação para o estudo da língua e apresentavam muita dificuldade em compreender textos extensos e densos em termos de informações. As primeiras aulas foram bastante complicadas: eu demorava muito tempo fazendo o planejamento e, na hora da aplicação, ficava frustrada, pois os alunos achavam que tudo era incompreensível.

Aos poucos, tive a impressão que essas turmas melhoravam[8] o desempenho na leitura e desenvolviam o gosto por ela, pois eu levava textos que tratavam de assuntos do interesse de alunos adolescentes, pedia que dessem a sua opinião, valorizando a reflexão sobre o tema e o conhecimento de mundo trazido por eles. Desse modo, envolviam-se mais com o trabalho. Embora considerando importante o estudo gramatical e o desenvolvimento da norma culta[9], evitava

---

[7] Letramento é o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 1999, p.47).

[8] Não farei uma discussão sistematizada e teorizada sobre esses resultados porque, quando desenvolvi o primeiro projeto, não tinha clareza sobre a teoria que poderia fundamentar o meu trabalho e, portanto, o desenvolvi de forma intuitiva.

[9] Segundo Travaglia (1997), é importante refletir sobre os fatos da língua para que se alcance o domínio e o uso da mesma. Assim, as normas gramaticais devem ser estudadas sempre, não como a

cobranças em relação à gramática e à ortografia para que os alunos não desistissem da escrita, visto que, ao corrigir os textos e assinalar os desvios da norma culta, os alunos começavam a dizer que não sabiam escrever e que, por isso, não iriam mais fazer a atividade. Assim, eu deixava que escrevessem por prazer, por brincadeira, e eles iam se sentindo mais confiantes em seu domínio da escrita. Promovi várias interpretações orais e debates, em aulas, bastante descontraídas.

Desenvolvi atividades com textos durante um trimestre[10] inteiro, e, às vezes, os alunos perguntavam se eu não iria "dar matéria" e avaliá-los do modo como estavam acostumados, isto é, com provas. As turmas não percebiam que, enquanto se divertiam, estavam aprendendo. Trabalhei indiretamente com a gramática e não fiz provas. As avaliações foram realizadas a partir do desempenho dos alunos em todas as atividades, em termos de participação e interesse.

De uma forma geral, eles não escreviam bem e continuavam, em parte, rejeitando atividades de produção textual. Assim, eu necessitava de algo que os motivasse a realizar essas atividades. Então lembrei que, quando eu estudava na Faculdade de Letras, havia uma disciplina chamada Lingüística Aplicada ao Ensino de Português, na qual fazíamos planos de aula e debatíamos questões relacionadas a eles. Nessa disciplina, em uma determinada aula, a professora comentou que os alunos adoravam fazer "jornal escolar". Por acaso, também encontrei, em um livro didático[11], uma sugestão de confeccionar um jornal na sala de aula. Pensei que isso seria bom, mas considerava que os meus alunos ainda não tinham condições de escrever textos satisfatórios para apresentação à comunidade escolar. Então sugeri à turma que começássemos a estudar textos jornalísticos para que aprendêssemos como era feito um jornal, antes de criar o nosso, na 8ª série. Argumentei que esse "jornal de verdade" nos permitiria arrecadar verbas para fazermos uma formatura "bem legal" (já que eles adoravam falar em formatura). A turma gostou da idéia e o trabalho se iniciou. Eles começaram a escrever (atividade antes rejeitada) e nem perceberam.

única maneira válida de língua, mas levando em conta o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, ou seja, capacitando o aluno a usar também a variedade padrão culta da língua.

[10] Tanto essa escola onde desenvolvi o primeiro projeto, quanto a Escola 2, adotam a divisão do ano letivo em trimestres, envolvendo avaliações ao final de cada um.

[11] LUFT, Celso Pedro e CORREA, Maria Helena. **A palavra é sua**. 2.ed. Manual do Professor, 7ª Série. São Paulo: Scipione, 1998. 240 p.

No decorrer das aulas, comecei a levar jornais: algumas vezes, os alunos liam e depois escreviam alguns parágrafos sobre a leitura; outras vezes, eu levava atividades dirigidas e fazíamos oficinas de redação, a partir daqueles jornais.

Em inúmeras ocasiões, os textos eram copiados dos próprios jornais que eu levava. Em outras tantas, os alunos repetiam idéias idênticas às lidas sem fazer nenhuma argumentação. Aos poucos, em algumas situações em que apareciam desvios da norma culta, eu ia fazendo as correções de modo individual. As correções ocorriam também, no coletivo, quando a turma percebia algum desvio que considerava inaceitável (o que provocava zombarias daquele que havia produzido a escrita com tal desvio). Nessas situações, eu parava a aula e discorria sobre o preconceito lingüístico[12], sobre as diferenças entre a forma escrita e a forma falada, sobre as várias linguagens da nossa língua. Uma boa parte dos alunos parecia satisfeita com esta atividade, pois ela fazia com que aqueles que haviam zombado do engano de algum colega ficassem quietos ao perceberem que também cometiam enganos e que isso não era absurdo: a adequação das linguagens utilizadas depende do contexto. Dezenas de aulas ocorreram assim e, próximo do final do ano letivo, os alunos já não riam uns dos outros e, às vezes, me perguntavam, em relação a algumas atividades: "É pra fazer com a linguagem formal ou com a outra?".

No final do ano, todos os alunos, divididos em grupos, elaboraram os seus jornais. Usaram recortes, elaboraram "tirinhas", copiaram alguns textos, fizeram paródias, propagandas engraçadas, classificados, etc. Não foi um trabalho excelente, mas foi um começo.

Em 2005, na primeira aula do ano letivo, a turma de 8ª série perguntou se iríamos fazer o jornal da escola e eu notei que aquela promessa do ano anterior agora era uma condição para que o meu trabalho fosse bem aceito pela turma. Então, começamos a trabalhar idéias e dezenas de sugestões começaram a surgir. Elaborei um projeto e mandei-o para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Embora aceito, não recebeu nenhuma formalização e nenhum apoio material. Dessa

---

[12] O preconceito lingüístico é decorrente de um preconceito social que supervaloriza a linguagem escrita formal e que despreza as variações da linguagem falada. Nessa perspectiva, "tudo aquilo que é considerado erro ou desvio pela gramática tradicional tem uma explicação lógica, científica, perfeitamente demonstrável" (BAGNO, 1999, p.128). Segundo o autor, "A nova postura teórica e prática consiste em procurar conhecer as regras que estão levando os falantes da língua a usar X onde se esperaria Y, identificar essas regras, descrevê-las, pesquisar explicações científicas para elas, e, se possível, apresentá-las a seus alunos." (p.129).

forma, nosso material era escasso. Trabalhamos com poucos recursos, tivemos que procurar patrocínio e, mesmo assim, o dinheiro arrecadado era insuficiente para fazer as cópias do jornal da turma.

Convidei as professoras das disciplinas de Arte e Ensino Religioso para que me ajudassem a desenvolver o projeto, já que o meu tempo era pouco e não conseguia fazer muito na sala de aula. Elas aceitaram. Entretanto, a cada aula, eu me sentia mais sobrecarregada de perguntas dos alunos (por exemplo, sobre como procurar patrocínio, como fazer a diagramação do jornal, etc.), para as quais, às vezes, não tinha respostas.

Junto com as outras professoras, surgiam boas idéias e, para colocá-las em prática, dividíamos os encargos: enquanto uma explorava os textos, a outra organizava o debate sobre os temas arrolados e a outra encaminhava o processo de criação. Os alunos encaravam o trabalho como brincadeira, mas sempre queriam ser avaliados por meio dele. Às vezes fazíamos a avaliação a partir do trabalho, outras vezes não.

O primeiro jornal foi publicado no primeiro trimestre de 2005. Nessa edição, o esforço das professoras foi maior que o esforço dos alunos: investimos dinheiro próprio e tempo além do disponível. O trabalho ficou bom, mas precisava melhorar muito e os alunos perceberam isso. Se não tivesse havido incentivo por parte da comunidade escolar (professores, funcionários da escola, pais dos alunos, etc.), o trabalho, talvez, tivesse perdido a força. Vendemos cerca de cinqüenta exemplares e o dinheiro foi guardado para a formatura, no final do ano.

No segundo trimestre, começamos a segunda edição do jornal, que foi mais produtiva: os alunos estavam mais interessados em apresentar idéias próprias e começavam a escrever melhor. Alguns ainda insistiam em copiar textos de revistas, às vezes, sem nem mesmo resumi-los. Eu devolvia esses textos copiados e explicava que o jornal deveria ser constituído por textos escritos por eles, originais e não por cópias, pois a nossa intenção era desenvolver a capacidade de argumentação e a capacidade de redação. Então, pedia que fizessem novamente o trabalho. Com três alunos, entre trinta, não obtive sucesso. Eles não conseguiam escrever, não queriam pensar sobre os assuntos propostos e, quando copiavam artigos já prontos, ainda reproduziam frases de forma errada. Entretanto, a grande maioria aceitou bem o trabalho e foi criativa, demonstrando esforço para melhorar.

Os textos, nessa fase do trabalho, ainda pareciam não ter progressão de idéias, não ter coerência e coesão, apresentando vários problemas de ortografia. Eu fazia a correção e pedia a reescritura, que não era suficiente. Na maioria das vezes, os textos eram reescritos quatro ou cinco vezes. Quando isso começava a ficar cansativo, eu fazia uma correção final, os alunos reescreviam-nos uma última vez e trocávamos de atividade.

O trabalho estava dando resultados positivos: os alunos estavam mais atentos às aulas, dispostos a participar das atividades, sentiam-se orgulhosos pelo trabalho, etc. Ao perceber isso, a direção da escola apoiou-nos e, na segunda edição, o valor arrecadado para as cópias foi maior. Assim, não tivemos grandes despesas. Vendemos cem jornais. O lucro foi maior do que o da primeira edição e, conseqüentemente, a satisfação dos alunos aumentou. Tivemos o nosso projeto divulgado no jornal Diário Popular[13] do dia 19/09/2005 (Fig.1), além de o termos apresentado no "5º Encontro Sobre o Poder Escolar" [14].

Figura 1 – Projeto Jornal da Escola

Primeira turma a trabalhar com o Projeto Jornal na Sala de Aula: 8ª série da Escola 1 (2005).

Fonte: LAUTENSCHLÄGER, 2005.

Começamos a terceira edição que, apesar de ter sido a mais extensa, foi a menos trabalhosa, porque os alunos conseguiram andar, em parte, sozinhos (por

[13] Jornal de circulação regional, publicado na cidade de Pelotas.

[14] Encontro organizado anualmente, pela Universidade Federal de Pelotas em conjunto com outras instituições da área da Educação, que tem como objetivo divulgar experiências inovadoras relativas a práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica. Os trabalhos são apresentados por professores, escolas, sistemas de ensino e pesquisadores acadêmicos, cujo desempenho profissional se visa valorizar.

exemplo, tiveram maior autonomia na escolha dos temas a serem trabalhados e na escrita dos textos para o jornal). O trabalho final ficou muito melhor. Faltou espaço físico para publicar todas as produções e, inevitavelmente, alguns textos tiveram de ser cortados.

Tínhamos o desejo de continuar o trabalho no ano seguinte, 2006, mas foi com pesar que precisei ser remanejada para outra escola, para que me sobrasse tempo, no período da manhã, para cursar o Mestrado em Educação. As turmas de 8ª série do ano de 2006 estavam ansiosas para trabalhar com o jornal, porém, infelizmente, tive que optar por outro caminho, naquele momento.

Na nova escola, fui surpreendida por uma turma de 7ª série agitadíssima, sem motivação para escrever e ler, muito parecida com as da outra escola. Assim, o trabalho com o jornal escolar tomou força mais uma vez. Ali, o trabalho aconteceu não contando com o apoio de nenhum outro professor da escola (justamente por ser recém chegada e não haver diálogo com os colegas). O tempo disponível também era menor: duas aulas a menos por semana. No entanto, passei a contar com a orientação das professoras do Mestrado. Também, já tinha experiência e encontrei material sobre o uso do jornal na sala de aula em revisão bibliográfica que passei a realizar.

A seguir, apresento a fundamentação teórica do Projeto que construí a partir dos estudos realizados no Curso de Mestrado.

2 Fundamentação Teórica

Neste capítulo, faço considerações sobre a perspectiva Sócio-Histórica da aprendizagem, desenvolvida por Lev Semenovich Vygotsky, que deu grande ênfase às relações existentes entre o pensamento e a linguagem. Ao apresentar as idéias desse autor, vou relacionando-as com o ensino e a aprendizagem da língua escrita e com o desenvolvimento do pensamento, que são o foco do presente trabalho.

2.1 A Perspectiva Sócio-Histórica

Lev Semenovich Vygotsky nasceu no mês de novembro de 1896, em Orsha, na Bielo-Rússia, em uma família de origem judaica, a qual "propiciava um ambiente bastante desafiador em termos intelectuais e estável no que diz respeito ao aspecto econômico" (REGO, 1995, p. 20). Seu pai era uma pessoa culta, trabalhava em um banco e numa companhia de seguros e sua mãe era professora formada. Casou-se aos 28 anos, com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas. Morreu em Moscou, em 1934, vítima de tuberculose. A sua vida acadêmica foi marcada pela interdisciplinaridade, pois:

> Transitou por diversos assuntos, desde artes, literatura, lingüística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, posteriormente, até medicina. O mesmo ocorreu com sua atuação profissional, que foi eclética e intensa e esteve sempre associada ao trabalho intelectual. [...]
> Vygotsky começou sua carreira aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917. Em Gomel, no período de 1917 a 1923, além de escrever críticas literárias, lecionou e proferiu palestras sobre temas ligados à literatura, ciência e psicologia em várias instituições. Já nesta época preocupava-se também com questões ligadas à pedagogia. (REGO, 1995, p. 20)

A partir de 1924, começou a dedicar-se mais metodicamente à psicologia. Mudou-se para Moscou, onde trabalhou no Instituto de Psicologia e, posteriormente, no Instituto de Estudos das Deficiências, do qual foi fundador. Desta época até a sua morte, sua produção intelectual foi muito extensa. Estudou os processos de desenvolvimento do ser humano em termos filogenéticos (relativo ao processo evolutivo da espécie humana), sociogenéticos (relativo a um determinado tempo de uma dada cultura), ontogenéticos (relativo a vida de um determinado indivíduo) e microgenéticos (relativo a interações concretas em contextos socioculturais específicos delas resultantes) (WELLS, 2001). Deteve-se na investigação dos mecanismos psicológicos típicos dos seres humanos, as chamadas funções psicológicas superiores: controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntárias, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc. (REGO, 1995).

Para Vygotsky (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2003), a estrutura da mente humana é muito complexa e deriva de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e história social. O sujeito não pode existir sem o ambiente e ao mesmo tempo em que ele é modificado pelo ambiente, ele também o modifica.

Segundo Robbie Case (2000), a abordagem Sócio-Histórica de Vygotsky defende que o conhecimento “tem sua origem primária na história social e material da cultura da qual o sujeito é parte” (p.77). Se quisermos entender os processos de aprendizagem de uma criança, no andamento do seu desenvolvimento, deveremos estudar, primeiramente, o ambiente em que está inserida e as suas influências sobre e sob tal ambiente. Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista “como o processo de ser iniciado na vida de um grupo, de modo que o indivíduo pode assumir um papel em sua práxis diária” (p.80).

Pozo (2002) argumenta que não existe uma definição exata de aprendizagem, pois ela pode ter significados diferentes e requerer processos distintos, conforme as demandas culturais que a motivem e a abordagem teórica que a analise. O autor explica que, para que seja estabelecida uma dada aprendizagem, pode ser necessário que, além de armazenarmos informações na memória, saibamos reproduzi-las, compreendê-las, modificá-las, contextualizá-las, construí-las, reconstruí-las, experimentá-las. Pode ser possível aprender associando ou aprender construindo, ou ainda, aprender associando e construindo ao mesmo

tempo, contudo, na perspectiva de Pozo, para que se alcance melhores resultados na aprendizagem, deve-se levar em conta que a aprendizagem implica em: “(a) uma mudança duradoura (b) e transferível para novas situações (c) como conseqüência direta da prática realizada” (p.60). Assim, em uma aula de Língua Portuguesa, por exemplo, quando o aluno aprende a utilizar a pontuação, para que a sua aprendizagem seja considerada satisfatória, será necessário conscientizar-se acerca do uso incorreto que faz da pontuação, saber corrigi-lo, para não o repetir em situações semelhantes, e saber transferir o conhecimento internalizado nesse episódio de aprendizagem para novas situações.

Na sala de aula, para que o professor proporcione a aprendizagem de um determinado conteúdo, existe um aspecto que deve estar presente: a motivação. Segundo Pozo (2002), "a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem" (p. 146). O professor, ao fazer a mediação entre o conteúdo e o aluno, deve gerar certa expectativa no aluno com relação à aprendizagem, para que este se sinta motivado (Knüppe, 2006). Knüppe (2006) e Braslavsky (1993), orientadas pela Psicologia Sócio-Histórica, também enfatizam a importância da motivação. Knüppe (2006) explica que motivação é um processo psicológico que leva os indivíduos a criarem metas em seus processos de aprendizagem. Essas metas os orientam em determinada direção para poderem alcançar os seus propósitos. Para Braslavsky (1993), a motivação deve contemplar os interesses mais vitais da criança, os quais estão vinculados às condições sociais e culturais de seu meio. Concordo com essa idéia: a aprendizagem dos alunos torna-se mais efetiva quando o professor consegue motivá-los a realizarem uma dada tarefa que apresenta uma ligação com suas vivências cotidianas. Desse modo, possivelmente, o professor estará proporcionando a criação de um sentido para o que está sendo ensinado. Assim, na sala de aula, o professor deve estar permanentemente atento ao “alcance dos significados e sentidos atribuídos pelos alunos às suas palavras” (MOYSÉS, 1997, p.40), diversificando os seus métodos de ensino e partindo dos conhecimentos trazidos por eles, adquiridos por meio de suas experiências, para chegar aos conteúdos escolares.

A partir de meu entendimento das idéias de Vygotsky (1982b)[15], penso que o *significado* das palavras é algo relativamente estável, enquanto o seu sentido pode ser variável. Por exemplo, a palavra *roupa* possui uma definição que consta nos dicionários e que é compartilhada por todos os indivíduos que falam a mesma língua. Por outro lado, a mesma palavra *roupa* pode ser utilizada com sentidos diferentes: "A jovem de classe média-alta quando reclama que "não tem roupa para ir à festa", quer dizer algo muito diferente do pobre que diz que "não tem roupa para vestir"" (MOYSÉS, 1997, p.40). Assim, o sentido da palavra, que era considerado como elemento importante por Vygotsky, depende da forma como ela está sendo empregada em um determinado contexto. Dessa maneira, se o professor e o aluno atribuírem sentidos diferentes a uma determinada expressão, provavelmente, a comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem, podem apresentar problemas.

A meu ver, esta diferenciação entre sentido e significado pode também se aplicar aos conteúdos, pois se o aluno não atribuir sentido ao que está sendo ensinado, é provável que logo o esqueça. Por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa, quando o professor ensina pronomes, o significado de aprender/explicar esse conteúdo é o mesmo para ele e para os alunos (trata-se de uma das classes gramaticais que fazem parte do conteúdo dessa disciplina). Entretanto, o sentido atribuído a tal conteúdo pode ser diferente para o professor e para os alunos: o professor ensina os pronomes para que os alunos não façam repetições desnecessárias ao escreverem seus textos; e os alunos estudam os pronomes para tirar uma nota satisfatória na prova de avaliação. Nessa situação, para que a aprendizagem seja efetiva, é importante que o professor desenvolva meios que tragam sentido significativo ao estudo dos pronomes. Ele pode, por exemplo, apresentar aos alunos textos em que o emprego incorreto dos pronomes provoque ambigüidades. Isso poderá tornar o conteúdo relevante e útil para eles.

Vygotsky (1982a), em *Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade infantil*, chama de conceitos espontâneos ou conceitos cotidianos aqueles conhecimentos que são adquiridos na vivência de mundo de cada indivíduo. São conhecimentos mais simples, facilmente utilizáveis, mas não facilmente definidos ou verbalizados. Por exemplo, uma criança pode saber o que é um *carro* e utilizar adequadamente essa palavra. Entretanto, ao tentar defini-lo, pode não conseguir

[15] Todos os trechos retirados de *Obras Escogidas II* e *Obras Escogidas III* de Vygotsky foram traduzidos do espanhol para o português pela autora deste texto.

formular um conceito exato desse objeto. Se ela só tiver desenvolvido o conceito espontâneo de *carro*, provavelmente, sua definição consistirá na enumeração de características do mesmo (por exemplo: tem motor, anda, é movido à gasolina, etc.) que foram aprendidas no cotidiano, na cultura em que a criança está inserida. Isso mostra, então, que ela ainda não tem consciência e nem controle voluntário sobre esse conceito.

Os conceitos científicos, por outro lado, segundo Vygotsky (1982a), são conhecimentos que apresentam definições verbais; são aqueles ensinados na escola de forma sistemática, geralmente, por um professor. Por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, depois que os alunos aprendem o conceito de *adjetivos*[16], o que era inicialmente uma qualidade ou um defeito (conceito espontâneo) passa a ser enquadrado nesse novo conceito (conceito científico) e, a partir daí, poderá ser classificado em relação a sua estrutura e formação. O aluno, provavelmente, conseguirá defini-lo e o utilizará em exercícios escolares e na vida. Assim, quando um conceito científico é ensinado ao aluno, não somente a sua consciência é ampliada, como também lhe é possibilitado um outro modo de pensamento, pois esse processo faz com que as possibilidades de abstração e reflexão sejam desenvolvidas, cooperando para a elaboração e organização do pensamento. O ponto forte de um conceito científico é o ponto fraco de um conceito espontâneo e vice-versa: o conceito espontâneo, como já foi referido, não será facilmente definido pelo aluno (pois é estabelecido no cotidiano, no senso comum), mas será facilmente utilizado, embora sem reflexão; o conceito científico (que foi ensinado pela escola), por sua vez, poderá ser definido pelo aluno e será utilizado consciente e voluntariamente.

Vygotsky (1982a) acreditava que é extremamente importante compreender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente das crianças para se criar métodos eficientes de ensino. Segundo ele, os conceitos espontâneos e os conceitos científicos estão relacionados entre si, se complementam: os conceitos espontâneos devem alcançar certo nível – em algum campo – para que a criança aprenda os conceitos científicos relacionados a esse campo. Por outro lado, a aprendizagem dos conceitos científicos influi no desenvolvimento dos conceitos espontâneos, na medida em que os traz ao âmbito da consciência e da

[16] Um exemplo de definição é que são palavras que modificam os substantivos, atribuindo-lhes certas características.

voluntariedade. Em um processo didático eficiente, acontece uma espécie de movimento, no qual os conceitos científicos descem em direção à realidade concreta, o que lhes atribui sentido e, conseqüentemente, pode criar motivação para a aprendizagem, como referido anteriormente. Os espontâneos, por seu turno, fazem o movimento contrário, no sentido de alcançar maior abstração, sistematização e generalização. Um tipo de conceito qualifica o outro.

Segundo Vygotsky, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2002, p.118). Para ele, a aprendizagem propicia o desenvolvimento do pensamento, em outras palavras, ao mesmo tempo em que acontece o desenvolvimento dos conceitos científicos, são também desenvolvidas as funções intelectuais (como por exemplo, a memória lógica, a abstração, a capacidade para comparar e diferenciar) (VYGOTSKY, 1982a). Estas funções intelectuais que foram chamadas por Vygotsky (1982a) de *funções psicológicas superiores*, recebem destaque no processo de desenvolvimento durante o início da idade escolar. As suas principais características são a consciência reflexiva e o controle deliberado: a atenção passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança; a memória mecânica é transformada em memória lógica e, a partir daí, pode ser usada deliberadamente.

O trabalho escolar voltado aos conceitos científicos desperta essas funções que estão em fase de amadurecimento e se encontram na zona de desenvolvimento proximal do aluno, que Vygotsky define como:

> a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2002, p.112)

O professor tem o seu papel enfatizado na perspectiva Sócio-Histórica, pois ele tem a possibilidade de interferir na zona de desenvolvimento proximal do aluno, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky defendia a idéia de que a única boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2002). Assim, quando o professor faz demonstrações da aplicação de um determinado conteúdo, fornece pistas para a realização de exercícios, instrui, enfim, cria condições para o aluno percorrer um caminho de aprendizagem que não

faria sozinho, esse professor estará promovendo o desenvolvimento do aluno: “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.” (VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 2003, p.113). Nesse sentido, Vygotsky mostra a importância das relações entre o professor e o aluno, destacando o mérito da intervenção do professor, mas, ao mesmo tempo, enfatizando, de maneira muito clara e constante, a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do aluno, dos significados que lhe são transmitidos pelo seu grupo de convívio (VIGOTSKI, 2002). Nessa perspectiva, segundo Leal e Luz (2001), também se considera importante a colaboração entre alunos: ao trabalharem em grupos, a troca de informações, a partilha de estratégias de raciocínio, os contrastes entre diferentes formas de pensar e resolver problemas, favorecem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Essa idéia, relacionada ao papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem, é mencionada por Vygotsky (2002) ao analisar o mecanismo de *imitação*, que ele considera fundamental nesse processo. Ao observar um modelo para a realização de uma determinada atividade, o aluno não fará uma simples cópia, mas sim, reconstruirá individualmente aquilo que foi observado. A reconstrução ocorrerá delimitada pelas possibilidades psicológicas de cada aluno, mas resultará em algo diferente do proposto pelo modelo. Desse modo, a imitação representa uma oportunidade para o aluno praticar uma ação que está adiante da sua capacidade. Ela se configura em um ato mecânico, mas atua no sentido de fazer uma contribuição para o desenvolvimento do aluno (VYGOTSKY, 1982a).

Na concepção de Vygotsky (1982a), a linguagem é o principal instrumento de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela é considerada como mediadora tanto das atividades sociais, como das atividades mentais.

O desenvolvimento da escrita ocupa um lugar especial no estudo de Vygotsky (1982c) sobre a linguagem. Enquanto a linguagem oral apresenta um conjunto de características e condições psicológicas (como entonação, interlocução, som, etc.) que facilitam a sua aprendizagem pela criança, a linguagem escrita tem um caráter abstrato, já que é uma linguagem sem interlocutor (ou com interlocutor imaginário) e sem o aspecto sonoro. Então, a escrita, por ser algo novo ou estranho para a criança, constitui-se, em um processo mais complexo do que aquele da fala (VYGOTSKY, 1982a, p.231). Sendo assim, a linguagem escrita exige consciência, voluntariedade, abstração e outras funções que irão se concretizar durante o processo de ensino: a criança deve estar ciente da estrutura da palavra escrita e do

texto, dos significados das palavras escolhidas, e assim por diante, para que consiga se comunicar por escrito satisfatoriamente.

A seguir, passo a discutir o papel da linguagem no pensamento, utilizando tanto Vygotsky como outros autores, da área da Lingüística. Este tópico é essencial para fundamentar o trabalho que realizei e que será apresentado adiante. Começo o subcapítulo com uma discussão geral sobre o assunto e termino abordando o ensino da língua escrita na escola.

2.2 Língua, Linguagem e Pensamento

A sociedade e a linguagem estão ligadas de tal modo que uma não pode ser concebida sem a outra. Essa relação forma a base de constituição do ser humano: “A história da humanidade é a história de seres organizados em sociedades e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, de uma língua” (ALKIMIM, 2006, p.21). Assim, a língua tem um valor fundamental para o comportamento social, a cultura e o pensamento, pois é um instrumento de comunicação necessário a todos os membros da sociedade, sendo constituído por um conjunto de convenções adotadas por um grupo social para permitir o exercício da linguagem. Portanto, parece correto afirmar que esse instrumento é criado e fornecido pela coletividade, que proporciona a identidade da linguagem. Em outras palavras, a língua é um produto social depositado na mente de cada indivíduo e a linguagem é o uso que cada indivíduo faz dessa língua (SAUSSURE, 1995).

A linguagem parece cumprir um papel especial na organização e no desenvolvimento dos processos do pensamento: ela permeia o pensamento e ambos se relacionam. Entretanto, a linguagem não é o único processo psicológico relacionado ao pensamento humano; além dela, existem outros fatores, tais como as emoções, as imagens e as intenções, por exemplo, que também o influenciam (SLOBIN, 1980).

Em “Pensamento e Palavra”, capítulo 7 da obra “Pensamento e Linguagem”, Vygotsky (1982b) argumenta que algumas teorias (por exemplo, as perspectivas da Gestalt ou do Associacionismo) não deram conta de explicar as relações entre linguagem e pensamento porque consideravam ambos os processos como independentes. Assim, a partir de suas investigações, ele sugeriu que existe uma

unidade entre o pensamento e a linguagem, sendo o “significado da palavra” o elemento que reflete tal unidade. Para ele, o significado da palavra é um fenômeno verbal e intelectual:

> Uma palavra carente de significado é apenas um som. O significado é a própria palavra vista de seu aspecto interno. Portanto a palavra é um fenômeno da linguagem. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais autêntico ato do pensamento. Então, o significado da palavra também é um fenômeno do pensamento. (1982b, p.289)

Nessa perspectiva, considerando-se o significado da palavra como a unidade do pensamento verbal, é possível analisá-lo no seu desenvolvimento e explicar suas características e diferentes fases.

Segundo Vygotsky (1982b), inicialmente, a evolução dos aspectos semânticos e sonoros da linguagem não coincide. A criança pequena apresenta uma fala não racional e um pensamento não verbal; o pensamento surge, mais adiante, como “um conjunto difuso e indiferenciado o qual se expressa no plano verbal com apenas uma palavra” (p.298), por exemplo, uma criança pode utilizar a palavra “au-au” para qualquer animal que tenha quatro patas. Aos poucos, ela vai conseguindo formar orações e o seu pensamento vai evoluindo. A expressão verbal plena não é imediata: “o falar exige passar do plano interno para o externo, enquanto que a compreensão pressupõe o movimento contrário, do plano da linguagem para o interno” (VYGOTSKY, 1982b, p.304).

A linguagem interna se distingue da linguagem externa da mesma maneira que a idéia de um objeto se distingue de um objeto real. Assim, para Vygotsky (1982b), a linguagem interna é uma formação especial em sua natureza psicológica, “é uma forma especial de atividade verbal, que tem suas próprias características e que mantém uma complexa relação com outras formas de atividade verbal” (p.306). A linguagem interna é a linguagem para si mesmo e a linguagem externa é uma linguagem para os outros. Ambas possuem diferentes estruturas: a linguagem externa materializa o pensamento, objetiva-o, transforma-o em palavra, e a linguagem interna faz o processo contrário, transforma a linguagem em pensamento. Assim, a presença ou a ausência da vocalização não é o que propicia a linguagem interna, mas é uma conseqüência da sua natureza.

Outro aspecto muito importante sugerido por Vygotsky (1982b) em relação à diferença entre a linguagem interna e a linguagem externa é que a primeira é sintaticamente abreviada (possui caráter predicativo: elimina o sujeito – justamente por estarmos concentrados no assunto, não precisamos repetir o sujeito); nela predomina o sentido da palavra (pois basta a intenção, não é necessário pensá-la por inteiro); ela faz união, combinação e fusão de palavras; não tem função comunicativa; constitui-se em um dialeto interior. Para externalizar a linguagem interna, é necessário reestruturá-la, pois ela acontece com sentidos e não com palavras. Desse modo, parece adequada a proposição de Vygotsky que considera linguagem interna e pensamento ligados entre si por várias relações, embora não sendo a mesma coisa, ou seja, a estrutura da linguagem não é o simples reflexo especular da estrutura do pensamento. A linguagem não expressa o pensamento puro; o pensamento se reestrutura e se modifica ao transformar-se na linguagem; ele se realiza nela. Por isso, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico (interno, significativo) e verbal da linguagem (externo, fonético), constituem-se, em essência, em um só, graças precisamente a suas direções opostas: o pensamento movimenta-se até a palavra e a palavra movimenta-se até o pensamento (1982b, p.296).

Segundo Slobin (1980), ao estudar as relações entre a língua e a cognição, pode-se considerar a primeira de duas maneiras diferenciadas: como um modo de representação mental e como um instrumento do pensamento. Ao considerar a língua como uma forma de representação mental, deve-se levar em conta que, para que alguns processos cognitivos se realizem, os dados precisam ser codificados e guardados na memória de alguma maneira: alguns conhecimentos podem ser representados unicamente pela língua (como por exemplo, teorias filosóficas), mas outros precisam ser armazenados em forma de imagens, sensações, traços, etc. (como por exemplo, uma escultura). Assim, segundo o autor, essa última maneira está em um nível mais abstrato do pensamento (se comparado ao nível em que estão os conhecimentos que podem ser representados unicamente pela língua), a partir do qual a língua não pode ser considerada como um código fundamental, mas sim como um componente integral dele. Por outro lado, a língua exerce alguns papéis na aprendizagem e na memória que tornam lícito considerá-la como um instrumento do pensamento. Ela pode, por exemplo, ser utilizada como mediação para induzir certo comportamento: os seres humanos podem formular uma norma

verbal para guiar o seu desempenho em determinadas situações tanto psicológicas, quanto reais; ou, então, utilizar a língua como modo de codificação para memorizar algum fato ou alguma situação. Outro exemplo, que parece confirmar a língua como um instrumento do pensamento, é o fenômeno que Slobin chama de amnésia infantil. Para o autor, a maneira com que a criança (principalmente a que ainda não fala) percebe o mundo a sua volta é muito diferente da maneira do adulto e isso acontece por dois motivos: primeiro porque a criança, em fase de crescimento, ainda não tem completo o seu processo de desenvolvimento cognitivo e, segundo, porque

> os adultos *falam* a respeito de suas experiências e lembranças e, [...] tendem a armazenar lingüisticamente suas experiências. Isso quer dizer que se pode voltar à memória de um adulto, reconstruindo-a a partir de uma descrição ou "rótulo" verbal; tais rótulos verbais não são viáveis para experiências muito precoces. (SLOBIN, 1980, p. 219) (grifo do autor)

Assim, para o autor, a linguagem é um dos meios para representar as experiências para nós mesmos e para os outros. Além disso, Slobin (1980, p.224) argumenta que a comunicação lingüística desempenha uma função extremamente especializada no desenvolvimento do pensamento. Para exemplificar tal afirmativa, o autor cita (p.227) um estudo sobre desenvolvimento cognitivo, feito por Hollos e Cowan (1973) [17]. Tal estudo indicou que crianças que viviam em centros urbanos (e por isso tinham muitas oportunidades de interação verbal) eram relativamente mais adiantadas em tarefas que exigiam a capacidade de exercer o papel de outrem, em comparação a um outro grupo de crianças que não tinham oportunidades de interação verbal (por viverem em fazendas isoladas). Estas eram – em relação às primeiras – mais adiantadas na execução de tarefas que exigiam pensamento lógico em tarefas de classificação.

Vygotsky e Halliday, respectivamente estudiosos da área da Psicologia e da Lingüística, interessaram-se em investigar o papel da linguagem no desenvolvimento intelectual das crianças. Para eles, a linguagem consiste em uma invenção humana utilizada como um meio para alcançar os objetivos da vida em sociedade. Ambos acreditavam que o desenvolvimento intelectual é um processo de construção de

[17] O leitor que tiver interesse deverá procurar as referências desta obra no livro *Psicolingüística*, de Isaac Slobin, citado nas referências deste trabalho.

significados partilhados com outras pessoas e, nesse aspecto, a linguagem exerce um papel fundamental (WELLS, 2001)[18].

Segundo Wells (2001), o que mais interessava Vygotsky era investigar a fala interna e suas origens a partir da fala social. Para ele, como já foi mencionado, a linguagem, além de mediar a atividade social, também cumpre a função de instrumento que media as atividades mentais associadas à fala interior. Por outro lado, o que mais interessava Halliday era a relação recíproca entre a linguagem e a cultura: ele tentou explicar a natureza e a organização da linguagem como recurso para a vida social do ser humano. Wells explica que Halliday considerou a linguagem como sendo "um dos sistemas semióticos que constituem a cultura de um povo e que se distingue porque também atua como um sistema de codificação" (p.28) para muitos outros sistemas. Explica também que Halliday sugeriu a existência de uma relação recíproca entre a linguagem e o contexto social: a maneira de cada indivíduo interpretar o contexto de uma situação determina fortemente o que é dito por esse indivíduo, assim como sua fala, inversamente, também determina fortemente a situação.

Um ponto de comum acordo entre Halliday e Vygotsky, segundo Wells (2001), é a afirmação de que o indivíduo se desenvolve quando aprende a linguagem (quando se socializa). Ambos vêem a linguagem como um instrumento pelo qual, nas atividades e interações cotidianas, a cultura se expressa e se transmite socialmente às próximas gerações. Os dois acreditam que:

> A linguagem é um instrumento semiótico especialmente potente porque sua estrutura semântica: codifica a teoria da experiência que tem a cultura, incluindo o conhecimento associado com o empenho de todos os instrumentos restantes; permite aos seus usuários interelacionarem-se para coordenar sua atividade e, ao mesmo tempo, lhes permite refletirem sobre suas distintas interpretações da experiência e compartilhá-las. (WELLS, 2001, p.55)

Os dois também reconhecem que o ensino formal (escolar) influencia, consideravelmente, o desenvolvimento intelectual e a reconstrução de significados[19]

---

[18] As idéias que serão apresentadas a seguir sobre as abordagens de Halliday e Vygotsky estão fundamentadas no livro "Indagación Dialógica: hacia uma teoria y uma práctica socioculturales de la educación." de Gordon Wells (2001), traduzido por Genis Sánchez Barberán. Todas as traduções do espanhol para o português desse livro foram realizadas pela autora deste texto.

[19] Para Halliday, a escrita possui uma natureza abstrata. Assim, quando a criança aprende a ler e a escrever, ela reconstrói seu potencial de significados, ou seja, ela aprende a criar novas formulações para conseguir comunicar o seu pensamento (WELLS, 2001, p.52). Nessa perspectiva, pode-se

de diferentes assuntos. No entanto, Vygotsky e Halliday diferem quanto à forma de analisar o significado e, principalmente, na escolha das suas unidades de análise. Como já foi dito anteriormente, a unidade mínima para analisar o pensamento verbal elegida por Vygotsky é o *significado da palavra*. Para ele, essa unidade pertence ao âmbito do pensamento e ao âmbito da fala. Além disso, é também uma unidade de generalização[20] e de interação social, ou seja, uma unidade de pensamento e de comunicação. Já para Halliday, a unidade mínima analisável é determinada por um tipo de linguagem empenhada em um discurso, chamada por ele de "texto". Nessa concepção, o significado é produzido na construção e na interpretação de textos, por meio da interação de dois componentes, a saber, o componente ideacional (ou reflexivo; que está ligado ao entendimento do ambiente) e o componente interpessoal (ou ativo; que está ligado à influência que se exerce sobre o outro); associado a esses dois componentes, Halliday considera, ainda, o componente textual (ou metafuncional, que diz respeito à função do texto) (HALLIDAY, 1976; NEVES, 2001; WELLS, 2001). Assim, todas as construções em uma língua são interpretadas de acordo com a sua função em relação ao todo. Por exemplo: os itens de um texto (que são multifuncionais) têm sentido dentro desse texto; ou seja, a escolha de um nome (substantivo), do ponto de vista ideacional, remete a uma pessoa ou a uma coisa; o nome (substantivo) constitui alguém que participa ou não do discurso (ou como participa), do ponto de vista interpessoal; e do ponto de vista da função textual, o nome é uma peça na organização da informação (organiza o tema central do texto). Então a explicação dos processos lingüísticos ocorre mediante o exame dos itens escolhidos, vistos em seu funcionamento. Um mesmo discurso é: organização de informação, organização de interação e organização semântica (NEVES, 2001).

Segundo Neves (2001),

> A questão fundamental, na gramática funcional de Halliday, é o modo como os significados são expressos, o que coloca as formas de uma língua como meios para um fim, não como um fim em si mesmas. Quando diz que a língua é um sistema semântico, Halliday não se refere, apenas, ao significado das palavras, mas a todo o sistema de significados da língua. (p.73)

---

entender *significado* como o conhecimento ou o conceito que se tem sobre determinado assunto, em outras palavras, o que se pensa sobre esse assunto.

[20] Para Vygotsky, o significado de uma palavra é sempre uma generalização que se desenvolve à medida em que se estabelecem relações estruturais com outras palavras; o modo e caráter do pensamento dependem da estrutura de generalização dos conceitos com que está operando (VYGOTSKY, 1982b).

Neves sugere que, para de Halliday, o texto é uma unidade semântica, mas ao mesmo tempo precisa de uma gramática para explicá-lo. Assim, “A relação entre a semântica e a gramática é de “interpretação”: os enunciados “interpretam”, ou codificam o significado, e são, por sua vez, “interpretados” pelo som ou pela escrita” (NEVES, 2001, p.74).

Em relação ao ensino formal, Wells (2001) atenta para o modo como Vygotsky e Halliday o caracterizam: eles o consideram como um meio para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Halliday, o ensino formal torna-se importante por conter um conjunto de exigências que devem ser atendidas para se aprender a linguagem escrita e o modo conciso de significado, que é característico dessa linguagem: a linguagem escrita é caracterizada em função da sua abstração relativa e da sua tendência a projetar a realidade de maneira resumida. Wells explica que, na perspectiva de Halliday, “a linguagem escrita fomenta o desenvolvimento da consciência metalingüística e o controle e a direção por parte das crianças de seus próprios processos de aprendizagem” (2001, p.53). Para Vygotsky, por seu turno, a base para o ensino escolar é a natureza sistêmica dos conceitos científicos: ao mesmo tempo em que acontece o desenvolvimento dos conceitos científicos, são também desenvolvidas as funções intelectuais, conforme foi exposto no subcapítulo anterior.

Parece que os olhares de Halliday e Vygotsky sobre o ensino escolar, mais os aproximam do que os afastam, pois ambos estão de acordo ao considerar que a sistematização dos significados é um atributo muito importante do desenvolvimento do ensino formal.

Ao refletir sobre as visões teóricas aqui apresentadas, parece correto afirmar que existe uma relação tão intensa entre a linguagem e o pensamento que ambos se tornam inseparáveis. Quando o pensamento é externalizado, torna-se necessária uma reestruturação da linguagem interna, visto que o pensamento não é a linguagem. Nessa transição, outros processos cognitivos também são acionados. Do mesmo modo, quando internalizamos um conceito, a linguagem também será traduzida pelo pensamento de forma que seja memorizado mais facilmente. Por um lado, a linguagem tem influência sobre o pensamento, mas não o determina; por outro lado, o pensamento pode ser revelado através da linguagem. Assim, pode-se dizer que ela é um instrumento do pensamento, agindo na formação dos processos

mentais do ser humano. Quando a língua é internalizada pela criança, ela se torna um artefato para o pensamento e, a partir de então, os processos mentais vão sendo desenvolvidos de tal forma que a percepção e a memória são atingidas pela disponibilidade de expressões e palavras adequadas ao contexto. Assim, já não se pode mais pensar sem a influência da linguagem, embora ela não seja uma ferramenta única, pois ainda existem as imagens, as sensações, e assim por diante, como foi anteriormente referido.

No subcapítulo seguinte passo a abordar aspectos do ensino da língua escrita na escola.

2.3 O Ensino Escolar e a Linguagem Escrita

Ao mesmo tempo em que se aprende a linguagem, se aprende por meio dela; ela é um meio para se chegar à aprendizagem; é uma condição essencial do conhecimento (WELLS, 2001). Assim, a sala de aula deve ser um espaço para se desenvolver o pensamento e a linguagem. A linguagem não pode ser considerada como algo à parte e ser ensinada como se estivesse desconectada de tudo. O professor precisa compreender que a linguagem falada e a linguagem escrita são instrumentos psicológicos e que escrever é um ato complexo, pois consiste em transpor o pensamento para um meio físico. Além de respeitar regras gramaticais e ortográficas, por exemplo, o aluno precisa expressar informações que não foram ainda armazenadas em forma de palavras. Enfim, se pensar é um ato complexo, escrever torna-se mais complexo ainda, pois necessita de uma reflexão sobre tudo o que está sendo pensado. Entende-se que, para escrever, é necessário pensar duplamente, o que faz com que o ensino da língua materna na sala de aula seja tão complexo, tanto para os alunos quanto para os professores.

Segundo Olson (1998), aprender a língua de uma cultura é fundamental para se tornar seu membro. Também é de grande valor, embora não primordial, armazenar informações e saber transmiti-las de diversas formas. Entre elas, a forma escrita é a “ferramenta cultural (e intelectual)” (p.89) mais reconhecida socialmente.

Olson (1998, p.92) comenta que a idéia de que a escrita é uma forma de registrar a fala vem sendo proposta por estudiosos e filósofos desde Aristóteles e está ligada ao entendimento de que sua significância cognitiva é limitada, pois a

escrita seria apenas uma representação de um processo primordial, a fala. Na perspectiva de Olson, seria uma utopia afirmar que o nosso sistema escrito é capaz de representar tudo o que é dito, pois representa apenas parte do significado disso. Ele explica o seguinte em relação à escrita:

> é uma simples ilusão de que seja um modelo completo do que é dito. Um enunciado falado com tom irônico é representado na escrita do mesmo modo que o mesmo enunciado falado com tom sério. Além disso, um ator talentoso pode ler o mesmo texto de muitas formas diferentes. Assim a forma gráfica não determina completamente a leitura. (p.107)

Esse autor levanta a hipótese de que a escrita foi criada de modo a favorecer a comunicação e, ao mesmo tempo, a memorização. Para Olson, quando a escrita foi criada, não havia consciência da linguagem falada, apenas a necessidade de um sistema capaz de comunicar informações (p.93). A principal afirmação de Olson (1998, p.92) é que "viemos a pensar em nossa fala, na verdade a ouvir nossa fala, nos termos das categorias estabelecidas por nossa escrita", ou seja, a escrita fornece conceitos e categorias para a reflexão sobre a estrutura falada. Além disso, o autor defende que "a escrita acrescenta um novo tipo de estrutura ao mundo e ao começo da utilização daquela estrutura, isto é, ao ler e escrever, os estudantes aprendem [...] um modelo para pensar sobre a fala e a linguagem" (p.90). Dessa maneira, o pensamento e a consciência são alterados pelos processos relacionados à escrita. Portanto, como a escrita pode ser lida, proporciona um modelo não só para a linguagem falada, mas também para o pensamento.

Em "A Pré-história do Desenvolvimento da Linguagem Escrita" (1982c), as idéias de Vygotsky já apontavam para o fato de que o ensino da escrita não se baseia em um desenvolvimento natural das necessidades das crianças. O domínio da linguagem escrita significa, para a criança, dominar um sistema simbólico muito complexo, pois ela é formada "por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais" (p.184). Desse modo, dominar a linguagem escrita seria o resultado de um grande desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança.

Para Vygotsky (1982c), a aprendizagem da linguagem escrita torna-se artificial se comparada à aprendizagem da linguagem oral. Infelizmente, as

investigações do autor não se adentraram nessa área, pois ele faleceu ainda jovem. No entanto, sugeriu pontos significativos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, a saber: a criança deve perceber a necessidade de ler e escrever; aprender a escrever deve ser natural; e é preciso ensinar a linguagem escrita e não ensinar a escrever letras[21].

Tanto no tempo em que Vygotsky fazia suas investigações, quanto nos dias de hoje, parece ser senso comum a idéia de que desenvolver a linguagem falada é um processo mais simples do que desenvolver a linguagem escrita. Essa idéia talvez esteja ancorada em um dos princípios fundamentais da Lingüística: a proposição de que a linguagem falada é mais básica do que a escrita (LYONS, 1987). Tal idéia pode estar baseada no fato de que a linguagem falada é flexível e versátil pela possibilidade de uso de uma série de procedimentos suplementares, como mímica, gestos, movimentos de olhar, entonação de voz (ênfase em alguns termos ou sílabas), pausas, velocidade em que se dizem seqüências lingüísticas, fluência, etc. (VANOYE, 1991; TRAVAGLIA, 1997). Possivelmente, uma evidência desse caráter mais simples seja o fato de que não existem povos sem linguagem falada, mas existem aqueles que não têm um sistema de escrita (LYONS, 1987). Assim, a linguagem falada, conduzida adequadamente, parece ser uma forma de expressão mais direta e eficaz do que a linguagem escrita, por ser mais viva e poder sofrer transformações mais imediatas do que a linguagem escrita. No entanto, isso não significa dizer que esta não apresente variantes, como escreve Travaglia:

> A língua escrita e a oral apresentam cada uma um conjunto próprio de variedades de grau de formalismo. As variedades de grau de formalismo da língua escrita apresentam uma tendência para maior regularidade e geralmente maior formalidade que as da língua falada, todavia importa lembrar que em cada caso existe uma mesma relação entre os níveis de grau de formalismo propostos para a língua falada e para a língua escrita. [...] Podemos ter textos altamente formais na língua falada e textos totalmente informais na língua escrita. (1997, p.53)

Na perspectiva de que a linguagem é um espaço de “interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1997, p.23), o desenvolvimento da competência comunicativa tem sido considerado por alguns estudiosos da área da Lingüística, como o principal objetivo do ensino da língua materna na escola. A competência comunicativa

[21] Neste trabalho, são citados apenas três pontos que são significativos para essa discussão.

consiste em desenvolver a capacidade de produção e de compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa, as quais representam, na nossa sociedade, situações discursivas de enunciação. Segundo Travaglia, nessa concepção de ensino de língua materna, *texto* e *discurso* devem ser entendidos, respectivamente, como:

> uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente da sua extensão. [...] [E, como] toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação – ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo – como também o evento de sua enunciação. (1997, p.67)

Segundo Travaglia (1997), no ensino dito tradicional, ensina-se a língua materna de forma que o aluno seja levado a dominar a norma culta (ou padrão), sem considerar os diferentes graus de formalismo. Isso estaria causando "prejuízos na formação do aluno, em termos de conhecimento lingüístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor." (p.40). Assim, pode-se pensar que a artificialidade atribuída ao ensino da língua materna, situação já observada por Vygotsky (1982c), mas que permanece em nossos dias, está relacionada à maneira como o professor concebe os objetivos da sua disciplina e à maneira como concebe a linguagem, provavelmente uma concepção que ignora a distinção entre a linguagem falada e a linguagem escrita.

Na continuação deste trabalho, passo a abordar aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa em sala de aula.

2.4 O Ensino de Língua Portuguesa

Na prática do ensino da Língua Portuguesa, se a escola não contemplar os dois modos da língua (escrito e falado), provavelmente estará ignorando os processos vivenciados pelos alunos (conhecimentos espontâneos) e colocará em prática um ensino que talvez não proporcione motivação para as atividades (TRAVAGLIA, 1997). Nessa perspectiva, em acordo com as idéias de Faria (2001), a

escola poderá ser percebida como uma instituição que permanece relativamente fechada, onde os alunos, isolados da sociedade que evolui à sua volta, recebem instrução e formação.

Com o propósito de melhorar a qualidade do ensino escolar, temos visto que a educação tem sido constantemente investigada por estudiosos e pesquisadores que abordam as diversas disciplinas escolares. Muitos são os que têm dedicado seus estudos à reflexão sobre a prática do ensino de Língua Portuguesa (BACK, 1987; BAGNO, 2001; BORTONI-RICARDO, 2004; CITELLI, 2001; GERALDI, 1984; LUFT, 1985; TRAVAGLIA, 1997; entre tantos outros) e neles encontra-se uma idéia que perpassa a multiplicidade de seus trabalhos: “é hora de repensar o ensino de Língua Portuguesa” (GERALDI, 1984, p.5). Dois fatores são comumente apontados como os principais causadores da deficiência do ensino da língua materna (FARIA, 2002; TRAVAGLIA, 1997; VIANA e SILVA, 1998): o ensino da gramática tradicional e o uso exclusivo do texto literário na sala de aula. Isso não significa dizer que ambos não têm valor, pelo contrário, são patrimônios inestimáveis da humanidade e devem ser utilizados pela escola. O problema está em como, geralmente, vêm sendo utilizados na sala de aula, ou seja, parecem servir como modelo lingüístico uniforme, negando que “toda língua é essencialmente heterogênea e multiforme” (BAGNO, 2001, p.27).

O ensino de Língua Portuguesa parece que, em alguns casos, tem se reduzido ao ensino da gramática tradicional, como um meio para “disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita” (BAGNO, 2001, p.27), objetivo esse que não combina com aqueles estabelecidos para o ensino da língua materna, como, por exemplo, desenvolver as habilidades do uso da linguagem como instrumento de comunicação e de pensamento. Então, como pode ser possível fazer com que os alunos, hoje em dia tão dispersos e tão preocupados com o mundo fora da escola, possam interessar-se pelos processos de aprendizagem escolar? Diante do exposto, parece viável a proposta feita por Marcos Bagno:

> Proponho desdobrar dentro da escola o painel multifacetado, complexo e rico da realidade lingüística brasileira e não se limitar a oferecer como único modelo a ser imitado o dos clássicos da literatura. A escola, insisto, tem de se abrir a todos os *gêneros* em que se pode concretizar o uso da língua. (2001, p.157) (grifo do autor)

Segundo Faria (2002), os textos literários utilizados na sala de aula, seguindo preceitos que vêm da Grécia antiga, eram aqueles escolhidos por uma “elite” que determinava quem eram os “bons autores”, a partir de um conteúdo ideológico que lhes convinha. O mais importante era moldar a moral e a religiosidade do aluno de acordo com os valores da sociedade. Com o passar dos anos, o conhecimento desses textos (os chamados clássicos) tornou-se um fim em si mesmo e já não se entendia muito bem por que era importante apreciá-los.

No Brasil, no começo do século XX, o ensino de português apresentava o texto literário como modelo exclusivo da língua dos “bons autores”. Sua função continuava sendo a de doutrinar os alunos. Até meados dos anos 60, os “bons autores” faziam parte do classicismo português e do parnasianismo brasileiro. Algumas mudanças começaram a ocorrer e o processo de ensino de língua e literatura começou, timidamente, a ser alterado. Na década de 70, o texto clássico tradicional começou a ser abandonado e passou-se a abordar uma maior diversidade de textos (FARIA, 2002).

Hoje, nas várias atividades que a sociedade estabelece (como por exemplo, o trabalho e a escolarização, entre outras), verifica-se uma tendência de incorporar uma multiplicidade de linguagens que ultrapassam as barreiras da fala e da escrita. Linguagens como as da Internet, do cinema, da publicidade, dos quadrinhos, das imagens, da literatura, dos vários tipos de músicas, e assim por diante, não estão em oposição, pelo contrário, se complementam. Assim, como um recurso para se quebrar a hegemonia do ensino tradicional de língua materna, parece ser necessário trabalhar em sala de aula, além da gramática e dos gêneros literários, os gêneros não-literários associados ao ensino da escrita criativa.

Segundo Rodrigues (2004), para Mikhail Bakhtin os gêneros são “*tipos* de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações *típicas* da comunicação social”. Assim, cada gênero tem sua finalidade discursiva. Bakhtin enquadra os gêneros discursivos em duas classes: os gêneros primários (simples) que são estabelecidos em situações de comunicação verbal espontânea; e os gêneros secundários (complexos) que surgem no âmbito de uma comunicação cultural mais elaborada, principalmente na forma escrita (BIASI-RODRIGUES, 2002). Nessa perspectiva, entendo que, conforme a predominância de uma ou outra função da linguagem (segundo Infante (1992): referencial, emotiva, conativa, fática,

metalingüística ou poética), os textos apresentam dois tipos de linguagem: uma comum (não-literária) e uma artística (literária). É preciso salientar que nessa divisão não existem limites precisos, as duas linguagens podem permear-se, o importante é observar a predominância de uma sobre a outra e não a exclusividade (CADORE, 1998).

A visão de "boa linguagem", exigida nos testes vestibulares e em outros concursos, não é mais determinada por um modelo de texto literário (FARIA, 2002, p.8). Dominar a Língua Portuguesa[22] é estar preparado para fazer uso de uma língua viva, que se modifica para se adequar às diferentes situações sociais, aos diferentes contextos; é ser capaz de entender as diferentes linguagens, pensar sobre elas e utilizá-las satisfatoriamente.

Segundo Luft, o ensino da Língua Portuguesa deve ter a intenção de "fazer o aluno crescer em linguagem, melhorar o seu nível, aumentar o seu vocabulário, os recursos expressionais, tomar consciência das potencialidades da língua. E dominar a escrita" (1985, p.96). Assim, seria importante que a escola (seus conteúdos e metodologias), bem como os professores, adotassem uma nova concepção de língua que esteja de acordo com a proposta de desenvolvimento da competência comunicativa e do pensamento do aluno, tão fundamentais para o êxito no processo da escolarização, quanto para a vida.

2.5 Letramento

A sociedade se organiza por meio de práticas escritas (TFOUNI, 1995) e, cada vez mais, um número crescente de pessoas vem aprendendo a ler e a escrever. Ao mesmo tempo em que parece haver um declínio no percentual da população não-alfabetizada (BORTONI-RICARDO, 2004)[23], outro fenômeno vem surgindo nas sociedades letradas: apenas aprender a ler e a escrever não é mais suficiente, os indivíduos precisam adquirir competência para usar a leitura e a escrita nas práticas sociais. Assim, esse fenômeno que passa a se evidenciar nas

[22] Nesta dissertação faz-se menção à "Língua Portuguesa" porque o interesse está no estudo específico do ensino da língua materna em nosso país, mas obviamente acredita-se que a problemática também é vivenciada em outros países que utilizam outras línguas.

[23] Para o leitor que tiver interesse em entender porque esse declínio é considerado aparente, sugiro a leitura das tabelas e das explicações apresentadas pela autora no livro **Educação em língua materna: A sociolingüística na sala de aula** (1995).

sociedades que estão cada vez mais centradas na escrita, é chamado de letramento (SOARES, 1999).

Para Tfouni (1995), “os sistemas de escrita são um produto cultural” e “a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito” (p.9). No ensino escolar, primeiramente o indivíduo é alfabetizado e esse processo pertence ao âmbito individual: o aluno adquire a linguagem escrita, desenvolvendo habilidades para ler e escrever[24]. Depois disso, o aluno poderá ser considerado letrado quando dominar o sistema de escritura da sociedade em que está inserido. Portanto, “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (p.20). Assim, os estudos sobre a condição de letramento da sociedade não estão restritos àquelas pessoas que são alfabetizadas, mas também investigam a ausência da escrita de forma mais ampla, relacionando o nível individual aos aspectos sócio-históricos.

Segundo Soares (1999), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita” (p.18), assim tal fenômeno está relacionado com o desempenho do indivíduo nas “práticas sociais que usam a escrita” (p.47). A autora explica que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (p.49). Ela argumenta que esses níveis são difíceis de serem definidos porque a “avaliação e a medição do letramento têm de fundamentar-se numa definição precisa desse fenômeno” (p.64), além disso, precisam ser especificados critérios confiáveis para a sua avaliação. A definição de letramento e a escolha dos critérios para a sua avaliação ou medição dependem do seu propósito e do contexto em que é trabalhado. Por exemplo, em contextos escolares, a definição e os critérios devem estar de acordo com a proposta de ensino a qual deve “responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita, fora da escola” (SOARES, 1999, p.88).

---

[24] Soares (1999) sugere que há uma tendência no Brasil de considerarem-se alfabetizados (na opinião da autora, o termo mais adequado seria letrados) aqueles indivíduos que completaram pelo menos a 4ª série do Ensino Fundamental, “com base no pressuposto de que são necessários no mínimo quatro anos de escolaridade para a apropriação da leitura e da escrita e de seus usos sociais” (p.57). No entanto, isso não significa dizer que essa condição – de alfabetizados ou letrados – possa ser permanente, pois, entre outras possibilidades, o que foi adquirido poderá ser esquecido se as práticas de leitura e escrita não forem constantemente exercidas (p.101).

Partindo do ponto de vista de que a definição de letramento sempre será limitada e envolverá uma vasta discussão, a qual não é o foco desta dissertação, irei optar pela definição de Soares (1999) e tentarei estabelecer critérios de avaliação que sirvam como categorias possíveis de serem analisadas nesta pesquisa, a partir das idéias de Kato (1986). Assim,

> letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 1999, p.72)

O nível de letramento em um contexto escolar deve ser avaliado (ou medido) como um processo e não como um produto, ou seja, os alunos devem ser avaliados progressivamente em relação à aquisição de habilidades, conhecimentos, usos sociais e culturais da leitura e da escrita (SOARES, 1999, p.84). Isso se deve à necessidade de levar em consideração que a função da escola é, além de desenvolver as habilidades relacionadas com a linguagem escrita, “desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, 1986, p.7).

Kato (1986) explica que existe uma relação de correspondência entre a fala e a escrita (relação isomórfica): em uma fase inicial, a escrita do aprendiz (Escrita 1) tenta representar a fala (Fala 1) e, posteriormente, a fala (Fala 2) procura simular escrita (Escrita 2). Tanto na fala quanto na escrita, essa representação é parcial. Na medida em que o aprendiz aprofunda o seu contato com a escrita, sua produção ganha maior autonomia podendo ser caracterizada como uma escrita que reflete os efeitos do processo de letramento (Escrita 2). Para explicar melhor essa direção, Kato (p.11) utilizou o seguinte esquema (Quadro 1):

Quadro 1 – Relação Isomórfica entre Fala e Escrita

fala1	→	escrita1	→	escrita2	→	fala2

Segundo a autora:

> A fala1 é a fala pré-letramento; a escrita 1 é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível; a escrita 2 é a escrita que se torna

> quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a fala 2 é aquela que resulta do letramento. (KATO, 1986, p.11)

Dessa forma, entre a Escrita 1 e a Escrita 2 existe um avanço na qualidade do planejamento verbal: um texto apresenta melhora na qualidade da escrita quando o sujeito que o escreve faz um planejamento cuidadoso em relação à organização estrutural e à seleção lexical. Esse parece ser um indício de que tal processo exige do sujeito escritor o uso efetivo das funções psicológicas superiores observadas por Vygotsky (1982a), como por exemplo, o uso da consciência reflexiva, do controle deliberado e da capacidade de planejamento.

Segundo Kato (1986), as diferenças entre a Escrita 1 e a Escrita 2 podem ser observadas por meio de algumas características que refletem o grau de planejamento verbal que envolvem, por exemplo, alguns aspectos que aparecem com maior intensidade na Escrita 2: número de orações subordinadas, uso de voz passiva, uso de adjetivos, entre outras. Por outro lado, existem variáveis que aparecem em menor intensidade na Escrita 2, por exemplo: número de orações coordenadas, desvios em relação à norma padrão, limitação vocabular, concordância, dependência contextual, uso de repetição lexical. O grau de planejamento verbal pode estar também relacionado com a proximidade psicológica que o escritor tem em relação ao leitor: “Quanto mais distante for o leitor pretendido, maior será a complexidade sintática do texto escrito.” (KATO, 1986, p.25).

Na perspectiva de Tfouni (1995), o nível de letramento pode ser avaliado, ainda, sob o aspecto dos *indícios de autoria*. Ela afirma que a noção-eixo do conceito de letramento enquanto processo sócio-histórico é a seguinte: um discurso pode ser considerado letrado se o sujeito escritor for capaz de ser autor do seu próprio discurso, ou seja, no discurso letrado (escrito ou oral[25]), levando-se em conta o leitor/ouvinte, durante o processo de construção, o autor deve refletir sobre a forma e sobre o sentido que está sendo gerado no texto, fazendo um movimento de retorno constante, para que o produto final seja linear, coerente, coeso, e, na sua estrutura, tenha começo, meio e fim.

Segundo Possenti (2002), a escrita pode ser considerada um processo em que são registradas escolhas e intenções discursivas do próprio escritor, sendo que

---

[25] Nessa perspectiva da escrita, segundo Tfouni, “deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral” (1995, p.42).

ambas podem ser indícios de autoria. Para ele, o indivíduo se torna autor de um texto ao assumir duas atitudes: dando voz a outros enunciadores e mantendo distância em relação ao próprio texto. A primeira atitude acontece quando o escritor apropria-se de outros discursos existentes, deixando-os atravessar o seu texto, embora utilizando as suas próprias palavras. Assim, o discurso não é inédito, mas o *modo* como foi dito pertence unicamente ao autor. A segunda atitude acontece quando o escritor torna-se leitor do seu próprio texto e isso faz com que ele realize movimentos de retorno dentro do texto, voltando-se sobre o que disse para resumir, explicar, retomar, etc. Para Rocha (1999), os movimentos de retorno (como hesitações, reelaborações/rasuras, retomadas) não podem ser considerados banais, pois revelam o resultado de uma atividade mental em busca da formulação de hipóteses sobre determinados aspectos da linguagem escrita.

Assim, parece correto afirmar que para que o sujeito seja considerado autor do seu discurso, ele deverá ser capaz de estruturar os seus textos, emitindo as suas opiniões de forma clara ao leitor e demonstrando habilidade em organizar idéias, estabelecer relações entre elas e expressá-las adequadamente (SOARES, 1999) utilizando os recursos disponíveis na linguagem escrita.

Segundo Garcia (1982), para expressar opiniões de forma satisfatória, é necessário encontrar idéias e sustentá-las: aprender a escrever é aprender a pensar. Para que o sujeito consiga construir um texto que seja compreensível ao leitor, não lhe bastam as regras gramaticais e um farto vocabulário, é preciso organizar o seu pensamento e traduzi-lo em palavras, associando-as e concatenando-as, fundindo-as em moldes frasais adequados. Além disso, “toda declaração (ou juízo) que expresse opinião pessoal ou pretenda estabelecer a verdade só terá validade se devidamente demonstrada, isto é, apoiada ou fundamentada na evidência dos fatos, quer dizer, se acompanhada de provas” (GARCIA, 1982, p.293).

A partir dessas idéias, penso que os indícios de autoria podem ser encontrados mais facilmente em textos do tipo argumentativo, escritos adequadamente, pois estes, além de expressarem o que o autor sabe sobre determinado assunto, externalizam a sua opinião. Ao argumentar, o autor procura convencer o leitor, mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e de um raciocínio consistente. A consistência dos argumentos deve estar fundamentada nessas evidências: “é a certeza a que se chega pelo raciocínio

(evidência de razão) ou pela apresentação dos fatos (evidência de fato)" (GARCIA, 1982, p.371). Os cinco tipos mais comuns de evidência são: fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos e testemunhos (GARCIA, 1982).

Dessa forma, a função da escola, ao ensinar a linguagem escrita, é tornar o aluno um sujeito funcionalmente letrado, ou seja, um indivíduo capaz de usar essa linguagem de acordo com a sua necessidade individual frente às demandas da sociedade que a valoriza como um instrumento essencial da comunicação humana (KATO, 1986). Além de ensinar os conteúdos escolares, o papel do professor está em fornecer ao aluno "os meios de disciplinar o raciocínio, de estimular-lhe o espírito de observação dos fatos e ensiná-lo a criar ou aprovisionar idéias." (GARCIA, 1982, p.291).

A seguir, passo a abordar o Projeto Jornal na Sala de Aula com relação aos processos de leitura, escrita e pensamento.

2.6 Escrita e Pensamento através do Projeto Jornal na Sala de Aula

Na disciplina de Língua Portuguesa, vejo que muitos colegas, assim como eu, procuram inovar com propostas diferenciadas de ensino na tentativa de motivar os alunos e facilitar a aprendizagem. Assim, como já comentado, foi tentando encontrar formas de diversificar a minha prática em sala de aula que escolhi o trabalho com textos jornalísticos.

É comum, durante as aulas, os alunos trazerem assuntos relacionados aos acontecimentos noticiados pelos meios de comunicação cujos comentários, sejam de âmbito mundial, nacional, regional e até mesmo local, provocam o interesse e despertam a sua atenção.

O professor, ao levar textos jornalísticos para a sala de aula, estabelece laços entre a escola e a sociedade, pois esses textos retratam a realidade, trazem o mundo para dentro da escola. Segundo Roxana Murdochowicz (apud FARIA, 2001, p.11), os jornais são "janelas de papel", através das quais "o aluno pode atravessar as paredes da escola e entrar em contato com o mundo e com a atualidade". Portanto, Faria (2001, p.11) diz que: "Jornais e revistas são [...] *mediadores entre a escola e o mundo***"** (grifos da autora).

Viana e Silva (1998) defendem o uso do jornal na sala de aula como um importante instrumento pedagógico que complementaria o ensino da língua materna:

> O jornal apresenta a dinâmica social, expõe a vida acontecendo e como tal nos aproxima dos assuntos do momento. Ignorar essa explosão cotidiana de atualidades, especialmente na escola de 1º grau, é optar por uma estratégia temerária. (p.89)
> [...] [Assim,] não podemos ignorar o uso do jornal, em sala de aula, pelas possibilidades de trabalho que nos faculta com a linguagem, além de nos possibilitar reflexões sobre o padrão intermediário da língua e sobre os recursos lingüísticos dos mais variados tipos de textos por ele veiculados. Permite-nos, ainda, a discussão de temas sociais; a análise das múltiplas interpretações elaboradas por diferentes segmentos da sociedade; [...] além de tantas outras possibilidades de uso [...] a depender da criatividade do professor. (p.95)

Outro aspecto importante, que não pode ser esquecido quanto ao uso do jornal na sala de aula, é que o texto jornalístico pode ser um instrumento pedagógico que pode complementar o uso de livros didáticos com sucesso, pois, enquanto este é renovado, no mínimo, a cada ano, aqueles são atualizados todos os dias.

Para Bagno (2001), não existe uma linguagem jornalística que seja homogênea, pois diversas linguagens são empregadas em cada parte do jornal ou em cada tipo de programa. Diz o autor:

> é verdade que, dentro de um mesmo jornal, é possível encontrar uma multiplicidade de gêneros textuais, a indicar uma igual multiplicidade de práticas de letramento. Basta folhear ao acaso a edição de qualquer grande jornal diário para nele se detectar uma miríade de gêneros: manchete, carta de leitor, anúncio publicitário, charges, ensaio acadêmico, tabelas, conto, crônica, chamada de primeira página, horóscopo, edital de licitação, histórias em quadrinhos, anúncio fúnebre, gráficos, entrevistas, resenha bibliográfica, editorial, receita de culinária, anúncios classificados, notícia, mapas, previsão meteorológica, coluna social, poesia... (p.163)

Também para Faria (2002), a linguagem jornalística é um modelo textual equilibrado, que traz a diversificação de temas para a sala de aula; pois,

> a linguagem jornalística escrita se apresenta como um modelo equilibrado para orientar os professores de português, perdidos entre o ranço tradicionalista inoperante e as novidades que de uns tempos pra cá vêm despencando intempestivamente em suas cabeças. (p.11) [...] a linguagem jornalística oferece hoje uma espécie de “português fundamental”, uma língua de base, não tão restrita que limite o crescimento lingüístico do aluno e nem tão ampla que torne difícil ou inacessível o texto escrito ao comum dos estudantes. (p.12)

Assim, podemos pensar que a linguagem utilizada nos diversos gêneros textuais dos jornais é compreendida mais facilmente pelos alunos se comparada com, por exemplo, a linguagem dita "puramente" literária, empregada em textos escritos em décadas, ou até mesmo séculos, anteriores. Dessa maneira, parece correto afirmar que o jornal, quando utilizado como material pedagógico, pode se tornar um instrumento capaz de desdobrar-se em muitas opções para o ensino de linguagem.

Embora muitos autores (BAGNO, 2001; FARIA, 2002; VIANA e SILVA, 1998) enfatizem o uso do texto jornalístico, tal ação é questionada por outros que também investigam a inserção do discurso jornalístico como instrumento didático no ambiente de aprendizagem escolar, como Caldas (2006). Segundo essa autora,

> Simultaneamente à perda sucessiva de leitores, os jornais descobriram um importante nicho no mercado editorial: a escola.
> Os grupos de mídia, principalmente os impressos: jornais e revistas, começaram a distribuir os encalhes de seus exemplares e a produzir versões direcionadas à sala de aula. [...] atuando diretamente no processo educativo na formação de professores e alunos sobre os acontecimentos da realidade. (p.120)

Caldas (2006), em seu artigo "Mídia, Escola e Leitura Crítica do Mundo" (2006), afirma que é necessário refletir sobre a qualidade do uso dos textos jornalísticos (entre outros meios de comunicação veiculados pela mídia[26]) na sala de aula, atentando para o fato de que toda a linguagem é, por natureza, ideológica:

> Não são poucas as vezes em que os textos jornalísticos distorcem as suas relações entre presente, passado e futuro, razão pela qual dificultam a percepção crítica do mundo por não estabelecerem as necessárias conexões entre os fatos presentes com suas causas e conseqüências. (p.119)

Também Faria (2001) chama a atenção para o mito da objetividade:

> Grande número de pessoas são levadas a acreditar que tudo o que vem no jornal é verdade ou é **verdade** sobre o fato. Basta cotejar os títulos de uma mesma notícia em dois jornais diferentes para se pôr em dúvida esta crença.

---

[26] Segundo o Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI (1999), *mídia* é o conjunto dos meios de comunicação que inclui diferentes veículos, recursos e técnicas, como, por exemplo, jornal, rádio, televisão, cinema, outdoor, página impressa, propaganda, mala-direta, anúncio em site da Internet, etc.

> O mito da objetividade das notícias impressas (e agora sobretudo as que nos chegam através das imagens da TV) vem antes de tudo da mitificação do texto escrito como portador da verdade. A história nos mostra que essa aura que envolve o texto escrito está ligada à própria história da escrita, conhecida na sua origem apenas por iniciados e ciosamente protegida pelas classes dominantes como arma de poder. (p.14) (grifo da autora)

Essa segunda perspectiva sobre os textos jornalísticos não desconsidera a importância da inserção desse recurso em sala de aula, mas suscita a discussão sobre os riscos que tal trabalho encerra se não houver uma "leitura crítica da mídia" (CALDAS, 2006, p.117). Assim, torna-se necessário que tanto o aluno quanto o professor envolvidos nessa atividade aprendam a ler além das aparências, percebam e compreendam a polifonia presente nos textos, enfim, façam uma leitura crítica que os leve a entender os sentidos explícitos e implícitos, as relações de poder que estão por trás da composição dos veículos de comunicação. Segundo Caldas (2006), no trabalho com textos jornalísticos é preciso "desenvolver alguns saberes que passam pela percepção crítica das estratégias e dos padrões na linguagem jornalística, tais como ocultamento, fragmentação e inversão, que possibilitam a manipulação deliberada de informação" (p.123).

Além do uso ideológico da linguagem nos textos jornalísticos, Caldas (2006) aponta outros dois aspectos em relação ao uso desse recurso: os textos jornalísticos não podem ser trabalhados em separado de sua realidade contemporânea e, portanto, deve-se "estabelecer a necessária relação e conexão entre os fragmentos dos fatos e sua historicidade" (p.126) para que a "leitura do mundo vá além da leitura das palavras" (p.127); e os textos jornalísticos devem ser percebidos, também, "a partir de seus limites e não apenas de sua potencialidade" (p.127), pois não são raras as vezes em que a imprensa falha nas revisões de seus textos (talvez pela velocidade em que são feitas as publicações), apresentando incorreções em relação à estrutura, ao vocabulário, à precisão lingüística, etc.

Então, parece ser correto afirmar que, quando o professor proporciona atividades a partir dos textos jornalísticos, deve explorá-los em suas várias dimensões (por exemplo: semântica e estrutural), desenvolvendo os conteúdos escolares que podem ser relacionados com esses textos. Sob o ponto de vista da abordagem Sócio-Histórica, provavelmente, o professor, ao agir assim, estará realizando um trabalho que leva em conta os conhecimentos dos alunos (conhecimentos espontâneos, no sentido de que são adquiridos na vivência, no

cotidiano), como um ponto de partida para chegar aos conceitos científicos (conteúdos ensinados pela escola), promovendo uma interação entre os dois e assim, qualificando esses conceitos espontâneos e contextualizando os conceitos científicos. Como para Vygotsky (1982c), o domínio da linguagem escrita é resultado de um significativo grau de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na medida em que a criança desenvolve essa linguagem, através do ensino, desenvolve também o seu pensamento. A escrita de textos para um jornal escolar, segundo Faria (2001) pode levar o aluno a:

> desenvolver operações e processos mentais que concorrem para a construção da inteligência, tais como:
> - identificar, isolar/relacionar, combinar, comparar, selecionar, classificar, ordenar;
> - induzir e deduzir;
> - levantar hipóteses e verificá-las;
> - codificar, esquematizar;
> - reproduzir, transformar, transpor conhecimentos, criar;
> - conceituar;
> - memorizar, reaplicar conhecimentos.
> [...]
> - encontrar pontos de referência e balizas;
> - pesquisar, decodificar, levantar dados, fazer escolhas;
> - organizar dados;
> - ordenar idéias, comparar e comprovar;
> - ligar um fato ao outro, hierarquizar, estabelecer relações de causa e efeito;
> - argumentar e contra-argumentar;
> [...]
> - aprender a ler; aprender a escrever; aprender a transferir aprendizagem dos fatos gerais lidos no jornal à sua vida cotidiana:
> - APRENDER A APRENDER. (p.13) (grifos da autora)

Fazendo uma interpretação do que escreve Faria (2002), percebo que, enquanto adquire conhecimentos, o aluno aumenta seu repertório e aprende a perceber diferentes posturas ideológicas em relação a um determinado fato, desenvolvendo o seu senso crítico, a sua capacidade de argumentação e o respeito à opinião alheia.

Portanto, levar textos atuais para a sala de aula pode ser uma forma de conquistar o espaço da leitura que foi perdido com a invasão da mídia eletrônica e digital (televisão, rádio, cinema, internet, etc.). Pode-se dizer que vivemos um tempo em que há uma disputa entre os livros (didático ou não) e os meios de comunicação; e nessa disputa quem ganha o interesse dos alunos são, obviamente, os meios de comunicação. Então, é provável que o professor, ao utilizar aos textos jornalísticos

como um recurso para o trabalho em sala de aula, crie chances para resgatar a atenção dos alunos e fazer com que gostem de estar na sala de aula para estudar sem que deixem de se divertir (RICHE e HADDAD, 1988, p.20).

Mas será que os alunos gostam de ler jornal? Segundo Harris e Harris (2003), uma das respostas possíveis é que todas as pessoas gostam de saber o que está acontecendo, gostam de saber das novidades e é por isso que lêem jornais e revistas e vêem telejornais. As pessoas que sabem o que está acontecendo no mundo, no país, no estado, na cidade e até mesmo na comunidade em que vivem, provavelmente, não terão a sensação de estarem deslocadas em uma conversa e, talvez, encontrem assuntos com mais facilidade em se comparando às pessoas que não lêem; os leitores têm a possibilidade de fazer com que o seu ouvinte preste atenção ao assunto que abordam em uma conversação. Se o professor levar em consideração essa perspectiva de informação e classificar textos de acordo com o interesse dos alunos, criará grandes oportunidades para que eles gostem de ler.

Também, outro aspecto importante, em relação ao trabalho com textos jornalísticos, está relacionado ao processo de construção de um jornal escolar. Na prática percebo que esta é uma opção aparentemente agradável aos olhos dos alunos, conforme já havia sido constatado por Celéstin Freinet, em meados do ano de 1927 (SAMPAIO, 1994). Segundo Sampaio (1994), em 1920, Freinet começou a ministrar aulas como professor primário em uma pequena aldeia chamada *Bar-sur-Loup* – na França, trazendo consigo um profundo respeito pela criança. Na sua prática em sala de aula, observou o desinteresse dos alunos em relação à leitura e preocupou-se com isso. Assim, na busca por alternativas para motivar os alunos à aprendizagem, surgiu a idéia do jornal escolar, da imprensa na escola: os alunos escreviam os textos, faziam a impressão e depois os distribuíam na comunidade. A autora diz que “O interesse por parte das crianças foi uma surpresa até para o próprio Freinet. Elas queriam logo ver seus textos impressos e mostrá-los aos pais e amigos. Era incrível, as crianças não se cansavam nunca!” (p.23) e cita algumas das vantagens, em relação aos alunos, do trabalho com o jornal escolar desenvolvido por Freinet: exercício progressivo da memória visual, aprendizagem natural da leitura e da escrita, desenvolvimento da atenção e do sentido de responsabilidade, entre outras. O trabalho teve grande repercussão entre os professores da França, dando origem ao livro “*A imprensa na escola*”, escrito por Freinet e publicado em 1927, e ao primeiro congresso sobre a imprensa na escola que, desde então,

passou a acontecer anualmente. No trabalho do professor Freinet, o aspecto motivacional era o mais destacado. Nessa perspectiva,

> motivar seria despertar no indivíduo o querer aprender. O aluno se sente motivado quando suas necessidades vitais são satisfeitas. Segundo Freinet, essas necessidades vitais são:
> - necessidade de se criar, inata em todo ser humano;
> - necessidade de se expressar;
> - necessidade de se comunicar;
> - necessidade de viver em grupos;
> - necessidade de ter sucesso;
> - necessidade de agir-descobrir;
> - necessidade de se organizar. (p.177)

Segundo Sampaio (1994), quando essas necessidades são atendidas numa atividade escolar, o aluno tem entusiasmo para desenvolvê-la: a motivação é essencial para que um trabalho seja produtivo, tenha continuação e gere uma aprendizagem efetiva. Para ela, a criação de um jornal escolar valoriza o registro do pensamento do aluno, desenvolvendo-lhe o senso crítico frente aos textos trabalhados; ela ajuda também na formação cívica dos alunos porque possibilita intervir na vida da escola, fazendo com que seja criada uma consciência sobre determinados problemas ou atitudes que antes poderiam estar esquecidos.

Em minha prática, constato que os alunos se mostram bastante engajados nas atividades ligadas à criação do jornal escolar: participam de todos os exercícios propostos e expressam verbalmente o desejo de continuar o trabalho no ano seguinte. Percebo que, quando o aluno torna-se o próprio editor do jornal, ele passa a escolher as notícias de forma que contemplem o seu próprio interesse e agradem aos seus possíveis leitores, ou seja, enquanto tem a possibilidade de trabalhar com um assunto que lhe chame a atenção, também contempla um leitor para os seus textos. Esse é um ponto importantíssimo no processo de criação de um jornal: ter um leitor real a quem se quer agradar. Isso é explicado por Harris e Harris (2003):

> **Seus leitores**. Estas são palavras muito importantes. Isso significa que outros estarão lendo suas idéias e ouvindo o que você tem a dizer. Significa que sua atuação está refletindo o mundo. Você é importante. As pessoas estão prestando atenção em você. (p.5) (grifos dos autores)

O fato de existir um leitor real motiva o aluno a fazer escolhas por determinados assuntos e a criar textos, ampliando as suas capacidades e habilidades de escrita. Segundo Ijuim (2000), se o jornal escolar for assim proposto,

> Não atenderá somente aos conteúdos propostos nos parâmetros curriculares, mas será veículo de canalização das reflexões, das aspirações, dos medos e das alegrias dos pequenos comunicadores.
> Se assim for entendido, o jornal escolar deixará de estar restrito às notícias e de servir apenas de boletim pelo qual os alunos exercitam a melhor técnica narrativa; será, isto sim, canal de expressão de pensamentos e opiniões dos pequenos seres que crescem, de verbalização de sua observação e reflexão de mundo. E, portanto, espaço de discussão sobre inquietações, aspirações, necessidades, angústias, alegrias; tribuna para o debate de temas que afligem o mundo e que afligem a si mesmos; lugar da profunda reflexão e elevação do nível de consciência sobre valores que ressaltem virtudes [...]. (p.119)

No capítulo seguinte, descrevo a metodologia empregada no Projeto Jornal na Sala de Aula.

3 Metodologia do Projeto Jornal na Sala de Aula

Neste capítulo, apresentarei a descrição geral do Projeto de intervenção realizado e depois, para exemplificar, narrarei uma aula, desenvolvida durante o ano de 2006, que considero representativa das aulas ocorridas no decurso do Projeto.

3.1 Descrição Geral do Projeto Jornal na Sala de Aula

O Projeto Jornal na Sala de Aula, realizado no ano de 2006, como já foi referido, foi desenvolvido junto a uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental da Escola 2, na cidade de Pelotas/RS, a partir do segundo trimestre do ano letivo de 2006 (de junho à dezembro). Os encontros em que o Projeto foi desenvolvido aconteceram, aproximadamente, uma vez por semana, em períodos que tinham a duração de 1h e 20 min. No total, foram vinte encontros (Apêndice A).

Durante o período em que trabalhei com essa turma de alunos (todo o ano letivo de 2006), estudamos vários tipos de textos (por exemplo, poesias, contos, músicas, narrativas, descrições, etc.). Somente a partir do mês de junho é que o Projeto Jornal na Sala de Aula passou a ser desenvolvido e, desde então, passamos a estudar textos jornalísticos. No entanto, esta tipologia textual não passou a ser a única abordada em sala de aula. Esporadicamente, continuávamos trabalhando com os outros tipos de textos.

A intenção inicial era de que o Projeto fosse dividido em dois momentos; em cada um desses momentos, os alunos, primeiramente, estudariam textos jornalísticos – desenvolvendo alguns conceitos, habilidades e capacidades de leitura, escrita e pensamento – e depois elaborariam uma edição do jornal escolar, em conjunto. Portanto, seriam elaboradas duas edições do jornal, uma no final do

segundo trimestre e outra no final do terceiro trimestre. Entretanto, por causa de alguns imprevistos[27] que dificultaram e interromperam o meu contato com a turma, apenas a primeira edição do jornal foi concluída. Assim, a avaliação realizada nesta investigação refere-se apenas a essa edição.

De um modo geral, a estrutura básica das aulas do Projeto foi preparada de modo que contemplasse três etapas, as quais nomeio da seguinte forma: motivação, conceitualização e criação.

Na primeira etapa de cada uma das aulas, procurava motivar os alunos com algumas atividades que aguçassem os seus sentidos de observação, para torná-los mais atentos e participativos em relação ao tema que seria abordado; o meu primeiro passo era colocá-los em contato com algum assunto polêmico, que fosse atual e sobre o qual eu imaginasse que tivessem algum conhecimento: Às vezes, o contato ocorria por meio de pequenos textos escritos, outras vezes, através da narrativa oral de um fato. Em seguida, eu tentava criar situações (na oralidade) em que os alunos sentissem necessidade de dar a sua opinião, trazendo à tona os seus conhecimentos (conceitos) espontâneos sobre o assunto. Algumas destas atividades eram comuns nessa etapa: debates orais; levantamento de hipóteses explicativas sobre fatos, observações; comparações; análises; exemplificações; enfim, tal etapa tinha a intenção de exercitar o pensamento do aluno, exercitando e desenvolvendo as funções psicológicas superiores.

A segunda etapa, que chamo de conceitualização, acontecia quando os alunos já haviam despertado seu interesse pelo assunto e já haviam apresentado os seus conhecimentos sobre ele[28], tornando-se, desse modo, preparados para trabalhar os conceitos (científicos) centrais da aula. Assim, os alunos recebiam, por escrito (para que a aprendizagem fosse facilitada também pela visualização), um pequeno texto contendo um conceito formal (por exemplo, o conceito de “notícia”, que será apresentado no decorrer desse trabalho), que era lido em conjunto e discutido, ocasião em que, muitas vezes, eu utilizava o quadro negro como auxiliar. Os alunos nem sempre faziam perguntas nessa etapa; as dúvidas apareciam na etapa final da aula, quando eles tinham que colocar em prática a escrita.

---

[27] Precisei afastar-me do trabalho por ter sofrido uma cirurgia na coluna vertebral.

[28] Eu sempre tentava, guiada pela perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, criar uma base de conceitos espontâneos para trabalhar com os científicos.

A terceira e última etapa de cada aula era sempre a criação de textos. Nem sempre isso era feito individualmente, mas as atividades realizadas eram sempre dirigidas e exigiam do aluno o exercício e conseqüente desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como por exemplo: argumentação; verbalização do pensamento; comparação de idéias; resumo; reescritura de textos; contextualização do conhecimento; e planejamento. Nessa etapa surgiam, freqüentemente, dúvidas e era necessário retomar os conteúdos trabalhados, dar novas explicações e fornecer outros exemplos, ou modelos.

Perpassando as três etapas, constantemente, eu tentava estimular os alunos à escrita, evidenciando o leitor real: conversávamos sobre a necessidade de trabalhar a escrita porque eles iriam, posteriormente, escrever um jornal que seria distribuído à nossa comunidade escolar e, certamente, seria lido por ela. Além disso, os alunos sabiam que alguns textos, produzidos durante a aula, poderiam ser aproveitados para a edição do jornal, conforme a qualidade que apresentassem (idéias, adequação, estrutura, etc.) e isso também os estimulava a escrever.

Escolhi essa estrutura básica para as aulas porque defendo a idéia segundo a qual, para a efetivação de um ensino que promova a aprendizagem da língua materna, é necessário que o professor desperte os conceitos espontâneos trazidos pelos alunos (ou que tais conceitos sejam criados, se nada souberem sobre o assunto), para chegar aos conceitos científicos, que devem ser desenvolvidos pela escola. Acredito também que, se o aluno não for estimulado à prática da escrita, se ele não perceber uma necessidade concreta de aplicação da linguagem escrita, não irá gostar de escrever, atividade primordial para o desenvolvimento da língua.

Assim que o Projeto passou a ser desenvolvido, já começaram a se formar grupos que tinham os mesmos interesses e que queriam planejar a criação de determinadas partes que iriam compor o jornal da turma. Isso ia ocorrendo conforme eu ia apresentando os diferentes tipos de textos. Nem todos os tipos de textos jornalísticos foram estudados, por falta de tempo, mas os grupos que decidiram trabalhar assuntos não desenvolvidos em sala de aula, receberam orientações em horário extraclasse, as quais eram mais breves do que aquelas dadas em uma aula normal, mas mais práticas: os alunos acompanhavam-me até o Laboratório de Português, onde estava o nosso material (revistas e jornais de circulação nacional, regional e local), procuravam três ou quatro textos que fossem da mesma tipologia (por exemplo, artigos) e observavam as características comuns, sobre as quais

conversávamos, tentando eliminar as dúvidas. O grupo, então, desenvolvia um texto, daquele mesmo tipo, em um horário fora do turno de aulas, e depois me procurava para orientações e correções. Os gêneros textuais efetivamente trabalhados na sala de aula durante o Projeto foram: notícia, manchete, artigo, anúncio classificado, anúncio publicitário e poesia. Fora da sala de aula, dois grupos receberam orientações sobre passatempo, charge e tirinha, visto que o tempo das aulas não foi suficiente para que trabalhássemos com toda a turma esses gêneros antes da publicação do jornal.

A correção dos textos escritos pelos alunos acontecia da seguinte maneira: primeiro, ao receber os textos, eu destacava os desvios da forma culta (como, por exemplo: os erros de ortografia eram apenas apontados e os alunos deveriam solucioná-los; e, os outros desvios – de estruturação das frases e do texto, ausência de paralelismo, falta de clareza[29] de idéias, inadequação à tipologia textual, etc. – além de serem apontados, recebiam uma breve explicação) e devolvia aos alunos para que fossem feitas as correções. Quando o texto apresentava vários desvios da forma culta, repetia os mesmos tipos de desvios várias vezes, ou não atendia à proposta (por exemplo, era pedido um anúncio classificado e o aluno criava uma notícia), eu anexava uma explicação ao texto (ou, no início da aula seguinte a sua elaboração, fornecia uma nova explicação oral, relativa aos problemas encontrados, ao grande grupo). Em algumas atividades, após as devidas correções, eu pedia que os alunos reescrevessem os textos em casa, pois as aulas do Projeto tornavam-se muito curtas para desenvolver tantas tarefas. Porém, como essas reescrituras não eram avaliadas por notas (a intenção era fazer com que trabalhassem pela satisfação em ter um leitor real), eles não as devolviam. Assim, apenas uma das atividades obteve sucesso em relação a esse aspecto, porque as reescrituras dos textos[30] foram realizadas em sala de aula.

Depois que a turma tinha estudado um número suficiente de textos para ter noção da estrutura de um jornal, foi feito o planejamento do seu jornal para posterior elaboração. Conforme a necessidade dos grupos, eram dadas orientações extra-

---

[29] Segundo Cegalla (2001), clareza "é qualidade primordial da expressão escrita ou falada. Reflete a limpidez do pensamento e facilita-lhe a pronta percepção" (p.590).

[30] Os textos eram anúncios classificados e por isso foi possível reescrevê-los em sala de aula, visto que eram muito curtos. Mesmo parecendo ser uma atividade simples, precisaram ser disponibilizados dois dias para que a realizássemos, porque, obviamente, tive que fazer a correção fora do período de aulas.

classe, e, às vezes, quando as explicações sobre as dúvidas de algum grupo poderiam ajudar a todos os outros, elas eram realizadas em aula.

Quando os textos para o jornal ficaram prontos, um grupo digitou-os e fez a diagramação do jornal, no computador. Depois, com a turma toda reunida, fizemos uma análise desse jornal (Anexo A): com o auxílio do retro-projetor, o jornal, copiado em transparências, foi projetado em uma tela e os alunos, ao visualizarem, pela primeira vez, os seus textos compondo um jornal, fizeram várias observações e analisaram a disposição de cada um dos textos nas páginas e sua construção; também fizeram críticas aos trabalhos dos colegas e aos seus próprios trabalhos, chegando à conclusão de que o jornal criado deveria ser diferente. Essa foi a primeira experiência desses alunos com a criação de um jornal escolar e o único contato que eles tiveram com esse tipo de material aconteceu quando levei para a sala de aula, para mostrar como exemplo, os jornais que os alunos da turma de 8ª série da Escola 1 (2005) haviam elaborado. Na minha perspectiva, esse primeiro jornal criado pelos alunos da Escola 2 não estava suficientemente adequado para circular na escola, o que não considerei problemático, pois na primeira experiência surgem muitas dificuldades. Assim, pela minha prática, imaginei que a avaliação do jornal que seria feita pelos alunos, talvez os desmotivasse. Para que isso não acontecesse, preparei, anteriormente à aula, uma alternativa[31] ao jornal que haviam criado, com os mesmos textos utilizados por eles, apresentando-o para a turma como sugestão. Também, relacionei a apresentação desse modelo à idéia de Vygotsky (2002) sobre o mecanismo de imitação: ao observar um modelo de jornal escolar, os alunos teriam a oportunidade de reconstruí-lo, ampliando a sua capacidade de criação. Por um lado, fiquei bastante surpresa ao perceber que o modelo que eu havia formulado estava sofrendo mais críticas do que o outro, que havia sido feito pelos próprios alunos da turma. Por outro lado, fiquei muito satisfeita porque a minha intenção era fornecer um modelo e não apresentar o jornal já pronto. Segundo os alunos, o modelo apresentado por mim (na condição de “professora”, frisada por eles): “Não tinha a cara da turma!”. A partir daí, o grupo responsável pela montagem, com o meu auxílio, criou o jornal final (Anexo B), que foi impresso e distribuído na comunidade escolar e, também, fora dela. Esse jornal também foi avaliado pelos alunos, em ocasião subseqüente, coletivamente, mediante uma

[31] Esse modelo que eu criei não foi incluído nesta dissertação porque foi emprestado aos alunos que fizeram a diagramação e, infelizmente, não foi devolvido.

apresentação em transparências. A turma o avaliou como não sendo um modelo perfeito, porque estava incompleto: um grupo não havia entregado o seu texto. Além disso, os alunos afirmaram que o jornal não estava “do jeito” que eles queriam, porque eu havia incluído, para preencher o espaço vazio referente ao texto que um dos grupos não entregara, uma imagem e um pequeno texto que não haviam sido escolhidos pela turma[32]. Apesar disso, o grupo demonstrou satisfação e orgulho pelo trabalho feito.

A partir daí, os alunos organizaram as seguintes atividades: bancas na escola para a distribuição do jornal; apresentações de painéis em eventos da escola; visita ao Diário Popular[33] (Fig. 2); e visita e distribuição de exemplares na “Feira do Livro”, evento que acontece anualmente na nossa cidade e que conta com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, entre outras instituições.

Figura 2 - Projeto Jornal na Sala de Aula

Visita às instalações do Jornal Diário Popular. Segunda turma a trabalhar com o Projeto Jornal na Sala de Aula: alunos da 7ª série.

Fonte: VASCONCELLOS, 2006.

3.2 Descrição de uma Aula Típica

Como exemplo de uma aula típica ocorrida ao longo do Projeto, escolhi descrever a aula que aconteceu no dia 04/08/06, cujo título era “Notícia e *Lide*”. Seu tema central, como sugere o título, era o estudo da estrutura de uma notícia policial

[32] Referentes a um agradecimento à diretoria da escola.
[33] Jornal de maior circulação em Pelotas/RS.

através da aplicação do conceito de “lide”, o qual é habitualmente utilizado pela imprensa jornalística.

Os objetivos da aula eram:

- Conscientizar os alunos sobre a estrutura e a linguagem utilizadas em uma notícia.
- Observar o conteúdo das informações fornecidas em notícias policiais, bem como suas características principais: ineditismo, atualidade, veracidade e o potencial de importância ou interesse que ele pode ter para uma dada parcela da sociedade.
- Motivar o aluno ao ato criador.
- Proporcionar a prática da escrita de um texto policial, visando um leitor real.

No primeiro momento, pedi aos alunos que definissem oralmente o que era uma notícia. Um dos alunos, a quem chamarei de “X”, a definiu como “Contar alguma coisa que aconteceu de diferente.” Todos pareciam estar atentos. Então, perguntei o que era uma notícia policial, em relação a que vários alunos se manifestaram, dando a sua opinião. Citarei “X” uma vez mais: “De polícia, de morte.”. Continuei perguntando sobre o tipo de informações que apareciam em notícias policiais e obtive muitas respostas, que se misturavam com conversas paralelas entre eles. Pude observar que alguns contavam notícias sobre crimes para os colegas. Eu poderia ter aproveitado para pedir que um deles contasse em voz alta uma dessas notícias, mas, pela minha prática, pensei que isso dispersaria o foco, pois teria de disponibilizar muitos minutos para ouvir as histórias que, certamente, vários alunos iriam querer contar (sei que esse tipo de assunto é muito atraente para adolescentes e pode servir de tema para diversos tipos de atividades). Enquanto isso, distribuí as folhas que continham os conceitos de “notícia” e de “lide” (Quadro 2). Em seguida, pedi a atenção dos alunos e, enquanto eu fazia a leitura em voz alta do texto, ia explicando cada tópico. Não houve uma compreensão imediata do conceito de “lide”. Então, coloquei no quadro as perguntas: “Quem?”, “O quê?”, “Quando?”, “Onde?”, “Como?” e “Por quê?”. Após, formei, oralmente, um “lide” com as sugestões que os alunos iam fazendo ao responder cada uma das perguntas.

Quadro 2 – Notícia e Lide

NOTÍCIA

É um texto com informações sobre um acontecimento, considerado, por quem publica, importante ou interessante para ser mostrado a determinado público. Sobre esse fato são observadas, entre outras, as seguintes características, para se definir se ele é ou não é notícia: ineditismo (se inédito), atualidade, veracidade e o potencial de importância ou interesse que ele pode ter para uma dada parcela da sociedade.

A notícia deve ser clara e esclarecedora para quem lê, deve ser um texto marcado pela objetividade e que fuja dos adjetivos para evitar o comprometimento do jornal. O primeiro passo para escrever uma notícia é fazer o levantamento de uma história; depois destacar os aspectos fundamentais: os agentes, as vítimas, as ações e os complementos, numa espécie de resumo acrescido de detalhes importantes do fato principal. O texto deve ser concreto, possuindo elementos que provem ao leitor o fato relatado; além disso, deve ser um texto que utilize frases curtas e deve ser escrito em terceira pessoa.

LIDE

É a abertura do texto da notícia da reportagem, apresenta os principais aspectos de um fato logo no início do texto. Ele aparece nos dois primeiros parágrafos do texto e responde a perguntas básicas (quem – o que – quando – onde – como – por que). O lide orienta a leitura e os outros parágrafos da notícia fazem o desdobramento das informações nele contidas.

Faria, Maria Alice. **O Jornal na Sala de Aula**. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2002. 128p.

Depois disso, entreguei a próxima folha que continha um exercício sobre “lide” (Quadro 3), expliquei-o e pedi que o realizassem individualmente. Esperei alguns minutos, até que todos acabassem, e fiz a correção oral, no grande grupo.

Quadro 3 – Exercício sobre Lide

EXERCÍCIO SOBRE LIDE

Uma classe inteira de um colégio francês dormiu durante uma aula na sexta-feira da semana passada. Ontem, a polícia descobriu o motivo. Em vez de haxixe consumido habitualmente no intervalo, que estava em falta naquele dia, os 30 estudantes da cidade de Talange (nordeste da França) resolveram tomar tranqüilizantes. A única aluna que não dormiu confessou que distribuía as pílulas. (FSP, s/d)

Quem? _____

_____

O quê? _____

_____

Quando?_____

_____

Onde?_____

_____

Por quê?_____

_____

Como?_____

_____

Complemento?_____

_____

FARIA, Maria Alice de Oliveira e ZANCHETTA JR., Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005. 178p.

Para estimulá-los a escrever, sugeri que, em grupos de três, criassem uma notícia policial (fictícia) que envolvesse os alunos do grupo em algum episódio (por exemplo, um atropelamento, um assalto, um assassinato, etc.) que acontecesse dentro da nossa escola. Se os alunos quisessem e fosse possível, poderiam fazer uma encenação e tirar uma fotografia para ilustrar o crime; eles poderiam, também, se quisessem, publicar a notícia no jornal da turma. O enunciado do exercício está ilustrado no Quadro 4. Ele foi entregue por escrito para os alunos. É importante ressaltar que todos os textos e todos os exercícios sempre foram entregues para os alunos por escrito, em folhas fotocopiadas, para que eu ganhasse mais tempo nas aulas, já que sempre tínhamos muito para fazer.

Quadro 4 – Atividade de Produção Textual

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL
EM TRIOS, OS ALUNOS FARÃO UMA NOTÍCIA POLICIAL. DEVERÃO OBSERVAR AS CARACTERÍSTICAS DESTE TIPO DE TEXTO, PODENDO, NESTA ATIVIDADE, SER UM TEXTO NÃO VERÍDICO, JÁ QUE SE TRATA DE UMA PRODUÇÃO TEXTUAL CRIATIVA BASEADA EM NOTÍCIAS POLICIAIS. O TEXTO SERÁ PUBLICADO NA PÁGINA POLICIAL DO JORNAL DA TURMA E PODERÁ CONTER FOTOS TIRADAS PELO GRUPO, RELACIONADAS COM O FATO.

Os alunos fizeram o exercício com bastante empolgação, mas me chamaram, várias vezes, para dar explicações, mostrando-se bastante indecisos, pois começavam uma notícia de um jeito e logo já achavam melhor fazer de outro jeito. A grande maioria dos grupos conseguiu cumprir a tarefa, embora alguns alunos houvessem pedido para concluir o texto em casa, individualmente. Sempre que acontecia esse tipo de situação, eu deixava que terminassem em casa, porque, de fato, o tempo das nossas aulas era muito curto.

Nenhuma fotografia foi tirada porque não tínhamos câmeras e os alunos acharam melhor não publicar as notícias no jornal da turma, porque os leitores poderiam pensar que eram verdadeiras. Havíamos debatido sobre a “veracidade” de uma notícia anteriormente e, afinal, as notícias escritas por eles durante o exercício, não eram verídicas. Obviamente, concordei.

Não houve tempo para a leitura das notícias redigidas pelos grupos, o que seria o ideal, mas, durante a escritura e no final da aula, os alunos ficaram fazendo comentários (por exemplo, contavam os fatos que haviam sido relatados na notícia) entre os grupos sobre os textos criados. A tarefa pareceu bastante divertida.

Esta descrição é apenas um exemplo das aulas que compuseram a intervenção. Outros aspectos foram abordados na totalidade das aulas (como por exemplo, interação, uso da linguagem, etc.) e para especificá-los claramente, seria necessária a descrição de cada um dos vinte encontros, o que tornaria este trabalho bastante extenso. No entanto, para que o leitor deste trabalho possa situar-se melhor durante a avaliação do Projeto, passo a fazer um breve comentário sobre cada uma das atividades desenvolvidas, tanto as que levaram à produção de textos pelos alunos, quanto as que focalizaram outros aspectos.

3.3 Resumo das Atividades Desenvolvidas

Alguns textos produzidos durante o Projeto foram utilizados para analisar a qualidade de escrita dos alunos. O primeiro deles (Texto 1) foi proposto a partir de seis tópicos que foram fornecidos em um exercício de produção textual. Os alunos deveriam expandir as informações contidas nesses tópicos. O mesmo tipo de exercício foi proposto na última atividade do Projeto, a fim de verificar se havia ocorrido mudanças na qualidade de escrita dos alunos. No quadro 5 transcrevo o exercício que resultou no Texto 1.

Quadro 5 – Primeira proposta de produção textual

Agora, imagine que você é um jornalista, acabou de receber as informações do quadro abaixo e seu chefe pediu para que escrevesse uma notícia sobre o assunto para ser publicada no jornal de amanhã. Escreva o seu texto abaixo do quadro.

Quem? Alunos do Colégio Municipal	**Quando?** Hoje
Onde? No calçadão de Pelotas	**Por quê?** Desejam melhorias no ensino
O quê? Uma manifestação	**Como?** Fazendo uma passeata com distribuição de panfletos

A segunda atividade, que foi feita em grupos, visou a desenvolver a habilidade de comparação dos alunos: cada um dos grupos fez a comparação entre livros e jornais (tendo esses materiais em mãos). O exercício foi dirigido por perguntas que pretendiam, com base no manuseio dos jornais e livros, levar os alunos a pensarem sobre a constituição dessas publicações e a reconhecer as suas

estruturas, estabelecendo semelhanças e diferenças, bem como levantado hipóteses sobre determinadas especificidades, tais como: temática, disposição e apresentação dos textos. Os alunos demonstraram bastante interesse e os grupos trabalharam com empenho para responder às questões, sendo que, algumas delas precisaram do meu auxílio para serem resolvidas. As respostas resultantes desta atividade não foram avaliadas nesta pesquisa porque não formaram um texto e, por ter sido um trabalho em grupo, parece não refletir as habilidades individuais dos alunos.

A terceira atividade abordou a importância que o título tem para um texto e para o leitor. Abordou, também, as funções da linguagem. Apresentei, aos alunos, dois títulos de duas versões de um mesmo fato: “Bebum rasga a esposa com 33 facadas” e “Marido embriagado mata a esposa a facadas”. Por um lado, a aula foi bastante produtiva, pois os alunos participaram ativamente fazendo comentários e indagações; por outro lado, a aula foi bastante tumultuada por conversas e risadas que, na maioria das vezes, estavam relacionadas com os títulos que foram apresentados. Depois do estudo dos títulos com a classe, os alunos trabalharam em duplas, procurando em jornais distintos, duas versões de um mesmo fato e fazendo a análise dos títulos. Esta atividade foi realizada em duplas, porque teve por objetivo inicial promover a discussão entre os alunos sobre determinados acontecimentos, de forma que fossem despertados diferentes pontos de vista que fornecessem base para a próxima atividade.

Na quarta atividade os alunos tiveram que perceber a diferença entre fato e versão e, individualmente, apresentar por escrito um fato e duas versões de um mesmo acontecimento noticiado por jornais diferentes. Então, dessa quarta atividade, resultaram, de cada aluno, três textos que serviram à análise de dados desta pesquisa: relato do fato (Texto 2); versão 1 (Texto 3); e versão 2 (Texto 4).

A quinta atividade esteve relacionada com a criação de textos de anúncios classificados. O objetivo principal desta atividade era conscientizar os alunos sobre a importância da concisão[34] de um texto. Primeiro foi feita a análise de diferentes anúncios classificados e depois os alunos, baseados em um modelo, criaram os seus textos (Texto 5), que foram corrigidos e devolvidos, na aula seguinte, para

[34] “Consiste em dizer muito em poucas palavras. A expressão concisa e sóbria se desenvolve no sentido retilíneo, evitando as digressões inúteis, as palavras supérfluas, a desmedida adjetivação e os períodos extensos e emaranhados.” (CEGALLA, 2001, p.590)

serem reescritos. O Texto 6 foi resultado da reescritura do Texto 5. Esses textos foram recolhidos para que fossem publicados no jornal escolar.

Na sexta atividade, aula sobre “Notícia e Lide”, como foi descrito no subcapítulo anterior, os alunos criaram uma notícia policial que relatava um fato acontecido dentro da nossa escola. Esse texto (Texto 7) foi produzido em grupos de, no máximo, três alunos.

A sétima atividade aconteceu em um dia em que apenas nove alunos foram à aula. Esta atividade consistiu em escolher um texto jornalístico que abordasse uma temática jovem e depois comentá-lo por escrito (Texto 8), formando uma opinião sobre o que havia sido lido. O objetivo da atividade foi motivar os alunos à leitura por prazer, estimulando-os a pensar em si mesmos como leitores em potencial, bem como, desenvolver a capacidade de argumentação.

A oitava atividade versou sobre as diferenças textuais através da comparação de um poema e uma notícia policial e, a partir daí, foram abordadas as relações de causa e conseqüência. Depois da análise do texto “Poema tirado de uma notícia de jornal” de Manoel Bandeira (1974) [35] e do exercício de comparação, foi proposta aos alunos a elaboração de um parágrafo sobre as possíveis causas e outro sobre as possíveis conseqüências da morte relatada no poema de Manoel Bandeira. Desta tarefa, resultou o Texto 9, que foi produzido de forma individual. Ainda nesta aula, como atividade de encerramento, os alunos, em duplas, receberam uma notícia jornalística e, a partir dela, criaram um texto poético (Texto 10), utilizando como modelo o poema trabalhado naquele dia.

A nona atividade teve por objetivo o estudo de textos publicitários e da linguagem neles empregada. Foi proposta aos alunos do seguinte modo: inicialmente, foi analisado o texto poético “O que você deve fazer” de Carlos Drummond de Andrade (1963) [36]; a seguir, houve um debate sobre o tema e sobre o tipo de linguagem empregada. Depois, foi explicado ao grupo o conceito de “Texto Publicitário” e “Antipropaganda” e dados alguns exemplos. Por fim, foi proposto aos alunos que fizessem um texto publicitário (Texto 11) que convencesse o leitor a comprar o jornal feito pela turma: o melhor texto seria publicado no nosso jornal.

Da décima atividade até a décima quinta, realizei com os alunos: orientações, avaliações do primeiro e do segundo modelos do jornal escolar,

---

[35] BANDEIRA, Manoel. **Estrela da vida inteira**. 12.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. p.107.
[36] In: CADORE, 1998, p.20.

montagem de um painel sobre o Projeto, avaliação do jornal final, organização e distribuição do jornal final e visita ao Diário Popular.

A décima sexta atividade tratou da visita feita às instalações do Jornal Diário Popular. Primeiro, os alunos falaram sobre as suas impressões quanto à produção do periódico. Depois, leram um texto jornalístico que versava sobre uma turma que havia feito um jornal escolar em outra escola e, a partir desse texto, formaram um lide. A seguir, receberam a foto[37] da turma e o comentário que haviam sido publicados no mesmo jornal. Em posse desse material, os alunos planejaram um lide e, com o auxílio desse lide, produziram, em duplas, uma notícia jornalística (Texto 12) sobre o jornal escolar que estavam elaborando.

Na décima sétima atividade aconteceu uma exposição de trabalhos na escola e os alunos do Projeto apresentaram um painel informativo sobre a criação do jornal e distribuíram exemplares.

Na décima oitava atividade os alunos escreveram individualmente o Texto 13, que era semelhante ao produzido na primeira atividade, como já foi citado anteriormente. O exercício proposto foi o seguinte (Quadro 6):

Quadro 6 – Proposta de produção do Texto 13

Agora, imagine que você é um jornalista e acabou de receber as informações do quadro abaixo, algumas devem ser completadas por você. Seu chefe pediu para que escrevesse uma notícia sobre o assunto para ser publicada no jornal de amanhã. Escreva a sua notícia abaixo do quadro.

Quem? Alunos da turma 7ª E	**Quando?** No segundo trimestre deste ano
Onde? No Colégio Municipal	**Por quê?** .....
O quê? Um jornal escolar	**Como?** .....

Na décima nona atividade, os alunos fizeram uma visita à Feira do Livro e distribuíram exemplares para as pessoas que lá circularam.

Na vigésima atividade, os alunos aprenderam sobre o que é uma “Paródia”, receberam exemplos e depois escutaram uma música (“Vou deixar” interpretada pelo grupo “Skank”, conjunto musical que fazia sucesso na mídia) e escreveram, a partir dela, uma paródia[38] (Texto 14). Também receberam breves explicações sobre “Charge” e “Tirinha”, sobre as quais levaram tarefas para cumprir em casa.

[37] A foto (Figura 2, deste trabalho) foi tirada quando os alunos fizeram a visitação às instalações do jornal.

[38] Segundo o Dicionário Aurélio – Século XXI (2001), paródia é uma imitação cômica de uma composição literária.

Essas foram as atividades desenvolvidas durante o trabalho de pesquisa. Há apenas mais um detalhe que considero importante e gostaria de salientar: as atividades e os objetivos das aulas foram planejados especificamente para essa turma, que era composta por alunos com idade entre 12 e 13 anos. Em outras turmas, com alunos de outras idades, os objetivos talvez pudessem ser os mesmos, mas o grau de dificuldade das atividades certamente deveria ser outro.

No capítulo seguinte apresento a metodologia de avaliação do Projeto Jornal na Sala de Aula.

4 Metodologia de Avaliação do Projeto Jornal na Sala de Aula

A metodologia de avaliação do Projeto Jornal na Sala de Aula teve um cunho qualitativo e, como já foi explicitado, objetivou analisar os achados resultantes da intervenção realizada nesse Projeto.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa, por ser descritiva, permite que o investigador compreenda os processos que investiga e não simplesmente constate os seus resultados. Nela, o investigador tem uma participação ativa e despende grande tempo no local da pesquisa, levando em conta o contexto, para que não perca de vista o significado dos dados que serão interpretados.

Os dados analisados são oriundos dos seguintes instrumentos de coleta:

- Questionários: o questionário 1 (Apêndice B) foi aplicado aos alunos antes de começar a intervenção e tinha o propósito de investigar o gosto dos alunos pela leitura e pela escrita, a freqüência com que faziam tais atividades, a expectativa deles em relação ao Projeto e a qualidade dos seus textos escritos[39]. O questionário 2[40] (Apêndice C) foi aplicado no final do Projeto com o propósito de examinar os efeitos da intervenção sobre os aspectos investigados no questionário 1.
- Avaliação Final do Projeto: juntamente com o último questionário, foi solicitado aos alunos que apontassem os de pontos positivos e negativos do Projeto (Apêndice D), por escrito e individualmente, com a intenção de investigar suas opiniões em relação ao trabalho desenvolvido.

---

[39] Na questão 4 desse questionário havia instrução para que os alunos escrevessem o Texto 1, citado anteriormente.

[40] Na questão 5 desse questionário havia instrução para que os alunos escrevessem o Texto 13.

- Diário de Campo: ao término de cada um dos encontros, eu fazia anotações e reflexões em um “diário de campo”, que, segundo Minayo (1992), é um instrumento destinado a capturar

> todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimônias, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Fala, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições. (p.100)

- Textos Escritos: de algumas atividades resultaram textos escritos pelos alunos (descritas no subcapítulo anterior); esses textos foram recolhidos, no final de cada aula, e fotocopiados para futura análise. Essa análise visou a detectar o tipo de mudança ocorrida na qualidade dos textos.

Os questionários e a avaliação final do Projeto feita pelos alunos foram utilizados, também, para a seleção dos sujeitos cujo trabalho serviu de base para a avaliação desta intervenção. O critério de seleção era ter respondido aos dois questionários e produzido o documento de avaliação final do Projeto porque esses foram considerados instrumentos essenciais para a avaliação do Projeto, pelas informações que continham. Assim, dos trinta alunos que formavam a turma, vinte e nove responderam o primeiro questionário, mas apenas quinze entregaram o segundo e a avaliação. Acredito que este número reduzido de alunos que respondeu os dois últimos instrumentos, referentes à finalização do Projeto, deve-se ao fato de que, na aula em que foram aplicados, não houve tempo suficiente para que fossem concluídos. Muitos levaram o último questionário e a avaliação para responder em casa e, por não serem consideradas atividades relevantes para a sua nota final, acabaram não sendo devolvidos.

Os dados dos questionários e da avaliação final do Projeto desses quinze alunos foram analisados por meio de um processo de análise de conteúdo[41] (temática) (MINAYO, 1992), buscando responder à primeira questão de pesquisa anteriormente citada, ou seja, para verificar se houve mudança nos alunos em relação ao gosto pela leitura e pela escrita. Em relação à leitura, foram comparadas as respostas à questão 1 dos dois questionários; e quanto à escrita, foram comparadas as respostas à questão 2 dos dois questionários. Para verificar se a

[41] Segundo Minayo (1992, p.74), esse tipo de análise refere-se à verificação de questões formuladas com a intenção de investigar algum aspecto manifesto em determinado conteúdo.

expectativa dos alunos em relação ao Projeto havia sido correspondida ou não, foram analisadas e comparadas as respostas à questão 3 dos dois questionários, à questão 4 do segundo questionário e a avaliação final do Projeto.

Para responder a segunda e a terceira questões de pesquisa foram analisados os textos produzidos pelos alunos ao longo do Projeto, por meio da análise dos aspectos referentes aos efeitos do processo de letramento sobre a forma escrita, a partir das atividades realizadas durante o desenvolvimento do Projeto. O diário de campo foi utilizado como informação complementar para responder as questões de pesquisa.

No decorrer do Projeto, como já foi citado anteriormente, os alunos realizaram treze atividades de produção textual. Como esta quantidade de textos tornaria a análise dos dados demorada e complexa, foram selecionadas as sete (Quadro 7) que haviam sido levadas a cabo de forma individual e que apresentavam potencial para retratar as possíveis mudanças ocorridas na escrita dos sujeitos.

Quadro 7 – Exercícios e textos resultantes

<table>
<tr><th>Exercício</th><th>Texto resultante</th></tr>
<tr><td>1ª Aula
Questão 4 (questionário 1) – Agora, imagine que você é um jornalista e acabou de receber as informações do quadro abaixo, e seu chefe pediu para que escrevesse uma notícia sobre o assunto para ser publicada no jornal de amanhã. Escreva o seu texto abaixo do quadro.
<table>
<tr><td>Quem?
Alunos do Colégio Municipal</td><td>Quando?
Hoje</td></tr>
<tr><td>Onde?
No calçadão de Pelotas</td><td>Por quê?
Desejam melhorias no ensino</td></tr>
<tr><td>O quê?
Uma manifestação</td><td>Como?
Fazendo uma passeata com distribuição de panfletos</td></tr>
</table></td><td>Texto 1</td></tr>
<tr><td>4ª Aula
Selecione jornais diferentes, preferencialmente edições do mesmo dia, que tenham relatado o mesmo fato. Leia as notícias e:
a) Faça o levantamento do fato por escrito (Fato).
b) Relate por escrito a versão da primeira notícia encontrada (Versão 1).
c) Relate por escrito a versão da segunda notícia encontrada (Versão 2).</td><td>Texto 2
Texto 3
Texto 4</td></tr>
<tr><td>7ª Aula
Em um jornal ou revista, escolha um texto que aborde uma temática jovem, que seja do seu gosto. Depois, escreva um texto, comentando o tema e dando a sua opinião sobre o assunto.</td><td>Texto 8</td></tr>
<tr><td>8ª Aula
Relembrando o que já estudamos, segundo o Dicionário Aurélio: CAUSA é aquilo que determina um acontecimento: é a razão, o motivo, a origem; e CONSEQÜÊNCIA é o resultado: o efeito.
Escreve dois parágrafos: um sobre a(s) causa(s) (o porquê) da morte de João Gostoso e outro sobre a(s) conseqüência(s) (efeito) da morte dele.</td><td>Texto 9</td></tr>
</table>

Quadro 7 – Exercícios e textos resultantes

<table>
<tr><td>

18ª Aula

Questão 5 (questionário 2) - Agora, imagine que você é um jornalista e acabou de receber as informações do quadro abaixo, algumas devem ser completadas por você. Seu chefe pediu para que escrevesse uma notícia sobre o assunto para ser publicada no jornal de amanhã. Escreva a sua notícia abaixo do quadro.

<table>
<tr><td>Quem?
Alunos da turma 7ª E</td><td>Quando?
No segundo trimestre deste ano</td></tr>
<tr><td>Onde?
No Colégio Municipal</td><td>Por quê?
.....</td></tr>
<tr><td>O quê?
Um jornal escolar</td><td>Como?
.....</td></tr>
</table>

</td><td>Texto 13</td></tr>
</table>

Como se pode observar no quadro 7, os textos analisados foram obtidos do seguinte modo: da 1ª aula resultou o Texto 1; da 4ª aula resultaram os Textos 2, 3 e 4; da 7ª aula resultou o Texto 8; da 8ª aula resultou o Texto 9; e da 18ª aula resultou o Texto 13. Esses textos, que serviram à análise, estão transcritos integralmente no capítulo referente à descrição e à análise dos dados.

Também, nesta parte, se trabalhou apenas com quatro dos quinze sujeitos que participaram da análise dos questionários e da avaliação do Projeto (Sujeitos 1, 9, 11 e 12), pois eles haviam produzido os sete textos selecionados (Quadro 7), com exceção do Sujeito 9, que não estava presente em aula quando foi proposta a produção do Texto 8. Assim, para compensar a falta do Texto 8 do Sujeito 9, escolhi, analisar o Texto 12 desse aluno, porque essa produção apresenta aspectos interessantes à análise. Os exercícios[42] que geraram o Texto 12 são apresentados no quadro 8. Referente a essa parte da análise, foram selecionados no total, vinte e oito textos.

Quadro 8 – Exercício de produção textual realizado na 16ª aula

II – Crie um lide sobre a visita da sua turma ao Diário Popular.

*Imagem publicada no Jornal Diário Popular do dia 14/10/2006, página 2.

LIDE

QUEM? _____

O QUÊ? _____

QUANDO? _____

ONDE? _____

POR QUÊ? _____

COMO? _____

COMPLEMENTOS: _____

III – Agora, em duplas, escreva uma notícia com base no lide do segundo exercício.

[42] No Apêndice E são apresentados os três exercícios realizados na 16ª aula.

Para responder à terceira questão de pesquisa (As atividades do Projeto podem desenvolver as funções psicológicas superiores dos alunos, especialmente a capacidade de argumentação?) foram analisadas as respostas dos quinze sujeitos à terceira pergunta do questionário 2, e alguns textos, que apresentaram marcas textuais interessantes à análise da segunda categoria.

A análise dos textos ocorreu de acordo com categorias analíticas organizadas a partir da literatura que fundamentou teoricamente este trabalho. As categorias utilizadas foram as seguintes: *Planejamento Verbal* e *Indícios de Autoria*.

A Categoria 1 – *Planejamento Verbal* – está baseada no tipo de mudança ocorrida na qualidade dos textos escritos pelos sujeitos, no sentido de revelar os efeitos da intervenção sobre a linguagem escrita. Segundo Kato (1986), existem alguns traços presentes nos textos escritos, que mostram que a escrita pré-letramento (Escrita 1) apresenta maior proximidade com a linguagem falada e que na escrita pós-letramento (Escrita 2) acontece uma diminuição das características da linguagem falada[43], apresentando um grau maior de *planejamento verbal* (Categoria 1) do que a escrita pré-letramento, ou seja, a escrita pós-letramento (Escrita 2), mostra o uso mais efetivo das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1982a) por parte do sujeito escritor, como o uso da consciência reflexiva, do controle deliberado e da capacidade de planejamento. Dessa forma, segundo Kato (1986), algumas variáveis aparecem mais ou menos intensamente quando se compara a escrita pré-letramento com a escrita pós-letramento, conforme mostra o quadro 9:

Quadro 9 – Variáveis da Categoria 1

Variáveis	**Escrita 1 (pré-letramento)**	**Escrita 2 (pós-letramento)**
Repetição lexical	maior	menor
Uso de Conjunções Subordinativas	menor	maior
Dependência contextual	maior	menor

Assim, as variáveis escolhidas para a análise dessa categoria são as apresentadas no quadro anterior: *Repetição Lexical, Uso de Conjunções* e *Dependência Contextual*. É importante ressaltar que essas variáveis representam

[43] Considero que as atividades desenvolvidas durante a intervenção, constituem parte do processo de letramento que está sendo vivenciado pelos alunos.

apenas uma pequena parte da categoria *Planejamento Verbal*, a qual é bastante complexa e multidimensional e, portanto, difícil de ser capturada em sua plenitude.

A primeira variável – *Repetição Lexical* – está fundamentada na idéia de que a expressão e o pensamento são interdependentes, sugerida por Garcia (1982). Para ele, "as palavras são o revestimento das idéias" (p.155). Assim, o pensamento não se realiza apenas com palavras, mas, quando dominamos um vocabulário suficiente e adequado à expressão do pensamento, a comunicação acontece de maneira clara, fiel e precisa. Para o autor, "quanto mais variado e ativo é o vocabulário disponível, tanto mais claro, tanto mais profundo e acurado é o processo mental da reflexão" (p.156). A partir dessa perspectiva, parece que a redução das repetições lexicais nos textos dos alunos, pode ser um indício de desenvolvimento da consciência sobre a forma escrita.

A segunda variável da Categoria 1 – *Uso de Conjunções* – está abalizada pela idéia de que a presença das conjunções subordinativas em textos talvez possa indicar um maior grau de planejamento verbal, pois, segundo Garcia (1982), a estruturação correta das frases de um texto pode ser verificada no uso de determinados termos (incluindo as conjunções[44]) que estabeleçam as relações entre as idéias apresentadas.

E, a terceira variável da Categoria 1 – Dependência Contextual – está fundamentada na seguinte idéia apresentada por Kato (1986): a linguagem falada (oral) é altamente dependente do contexto, pois faz uso de recursos paralingüísticos e supra-segmentais (como por exemplo, a entonação da voz e o contexto). Por outro lado, a linguagem escrita (formal) é livre do contexto, sendo a coesão estabelecida através de "meios lexicais e de estruturas complexas que usam conectivos explícitos" (p.25). Assim, se o autor utilizar expressões próprias da linguagem usada em determinado grupo social do qual leitor não faça parte, o texto poderá tornar-se ininteligível, por ser altamente dependente do contexto. Portanto, tal variável (dependência contextual) pode revelar um maior grau de planejamento verbal, o que seria um indício de que o aluno passa da escrita não-planejada (Escrita 1) para a escrita planejada (Escrita 2). A partir das idéias de Vygotsky (1982a) poder-se-ia,

[44] Segundo Cegalla (2001), "Conjunção é uma palavra invariável que liga orações ou palavras da mesma oração." (p.268). As conjunções que ligam as orações sem fazer com que uma dependa da outra são chamadas de coordenativas e as conjunções que ligam duas orações, subordinando uma à outra, são chamadas subordinativas. As conjunções subordinativas iniciam orações que traduzem circunstâncias (causa, comparação, concessão, condição ou hipótese, conformidade, conseqüência, finalidade, proporção, tempo).

então, pensar que essa evolução fosse ocasionada por um maior grau de consciência e controle voluntários por parte do autor de um texto.

Por fim, para tentar responder a terceira questão de pesquisa, foi criada a categoria *Indícios de Autoria* (Categoria 2). As idéias que deram suporte à análise dessa categoria analítica foram aquelas referentes à Possenti (2002), Rocha (1999), Tfouni (1995), Soares (1999) e Garcia (1982). Tais idéias me levaram a pensar que, talvez, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (especialmente a capacidade de argumentação) possa ser verificado na presença ou não de indícios de autoria nos textos dos alunos. Com base nos autores acima citados, existem indícios de autoria quando o sujeito escritor: incorpora discursos correntes ao seu texto utilizando as suas próprias palavras; apresenta os fatos, expressa e argumenta a sua opinião, voltando-se sobre o próprio texto em busca de melhor relacionar, organizar e expressar suas idéias.

Nas aulas referentes ao Projeto não trabalhei explicitamente com a*rgumentação*. O que fiz foi debater freqüentemente com os alunos as circunstâncias em que aconteciam determinados fatos noticiados pelos jornais (por exemplo, quando trabalhávamos o *lide* de uma notícia) e motivá-los a mostrar a sua opinião, argumentando sobre o seu ponto de vista. Assim, eram analisadas as condições particulares que acompanhavam o fato e depois eram feitos exercícios de produção textual, nos quais os alunos apresentavam seus argumentos espontaneamente.

Segundo Garcia (1982), para que uma argumentação seja válida, deve estar sustentada pela “consistência do raciocínio ou pela evidência das provas” (p.371). Baseada nessa idéia e por ter trabalhado, durante o Projeto, as evidências de acontecimentos noticiados pelos jornais através da explicitação de diferentes versões, defini, como a primeira variável da Categoria 2 a *Apresentação de Evidências* (um exemplo disso é a citação de fatos e exemplos como uma forma de argumentar uma opinião).

Ainda na Categoria 2, a segunda variável a ser analisada foi *Incorporação de Discursos*. Essa variável está baseada na idéia de Possenti (2002) que, conforme já foi explicado, afirma que existem indícios de autoria em um texto quando o escritor apropria-se de discursos de outros enunciadores de forma original.

A partir do que foi exposto, para tentar verificar se houve ou não, como resultado do Projeto, desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos,

na Categoria *Indícios de Autoria* foram analisadas a apresentação ou não de evidências e a incorporação ou não de discursos correntes nos textos escritos pelos sujeitos.

No capítulo seguinte, passo a fazer a descrição e análise dos dados.

5 Descrição e análise dos dados

A instituição onde foi realizada a intervenção aqui analisada é uma escola de Ensino Fundamental e Médio, que possui, aproximadamente, 3000 alunos e 600 profissionais (entre docentes e funcionários). A escola dispõe de amplas dependências, que incluem auditórios, ginásio e laboratórios; dispõe, também, de recursos como, por exemplo, sala de informática para uso dos alunos. Desfruta, tradicionalmente, de uma boa reputação perante a comunidade, prova disso é a grande procura por vagas na escola, a cada ano.

A turma que participou do Projeto cursava a 7ª série do Ensino Fundamental e era composta por trinta alunos que, em sua maioria, estudavam juntos desde a Educação Infantil. Portanto, os alunos já se conheciam há bastante tempo e alguns tinham boas relações de amizade que se estendiam para fora da escola. Por outro lado, dividia-se em grupos que, às vezes, se enfrentavam por terem opiniões opostas. A relação com os professores era boa, no entanto, no decorrer do ano, a turma uniu-se, em determinadas situações, para contrariar as propostas apresentadas por alguns professores. Eu mantinha uma boa relação com a turma desde o início do ano, um indício disso é que, antes de desenvolver o Projeto, fui escolhida por eles como professora orientadora, motivo pelo qual, muitas vezes, nossas aulas tinham os horários reduzidos para que pudéssemos resolver algum problema de interesse à turma.

As atividades do Projeto aconteciam, preferencialmente, dentro da sala de aula, que era bem ampla. Porém, quando precisávamos manusear jornais e revistas, ou fazer orientações em pequenos grupos, usávamos o Laboratório de Português: uma sala com mesas grandes, livros, revistas, jornais e alguns recursos áudio-visuais. Para fazer a apreciação do trabalho coletivo, utilizávamos outra sala, em que era disponibilizado aparelho retro-projetor.

Dos quinze sujeitos que foram selecionados para a pesquisa, onze estavam na faixa etária dos treze anos e quatro na faixa etária dos doze anos (no início da intervenção); oito eram do sexo feminino e sete do masculino. Os quatro sujeitos (Sujeitos 1, 9, 11 e 12) cujos textos foram selecionados para a análise, estavam na faixa etária dos treze anos e nunca haviam sido reprovados no Ensino Fundamental, sendo que os Sujeitos 1 e 11 são do sexo feminino e os Sujeitos 9 e 12 são do sexo masculino.

5.1 Análise dos Questionários e da Avaliação Final do Projeto

Nesta seção são apresentados os resultados relativos à análise dos questionários respondidos pelos alunos. Porém, é importante salientar que após a análise cuidadosa do material observaram-se os limites deste tipo de instrumento, que potencialmente seria relevante como um instrumento de coleta de dados, mas que ao final revelou sua fragilidade. A presença de inúmeras contradições, talvez seja indicativo de que as respostas não tenham sido levadas a sério. A hipótese para isso é que por serem adolescentes os sujeitos desta pesquisa, provavelmente não tinham costume de responder questionários e não demonstraram preocupação com a exatidão das respostas. Também, supõe-se que o menor grau de detalhamento das respostas do questionário 2 pode estar relacionado ao fato de que os dois questionários eram semelhantes e, por parecer uma tarefa repetida, os alunos não deram importância à elaboração das respostas. Assim, é preciso ressaltar que esses dados devem ser analisados com cuidado e que, certamente, pela complexidade do tema, os resultados provenientes destes instrumentos não esgotam a discussão, são apenas meras hipóteses.

O quadro 10 mostra as respostas dos alunos à primeira pergunta dos questionários 1 e 2: “Você gosta de ler? O que você lê? Com que freqüência?”.

Quadro 10 - Respostas dos alunos à primeira pergunta dos questionários 1 e 2

Aluno	Você gosta de ler?		O que você lê?		Com que freqüência?	
	Questionário1	Questionário2	Questionário1	Questionário2	Questionário1	Questionário2
1	“Sim.”	“Mais ou menos.”	“Livros, revistas de pôster, jornal, etc.”	“Revista e jornal.”	Não respondeu.	“Quando to de bem com a vida.”
2	“Adoro.”	“Adoro.”	“Livros de ficção.”	“Livros.”	“Todos os dias.”	“Sempre que posso.”

Quadro 10 - Respostas dos alunos à primeira pergunta dos questionários 1 e 2

3	"Não muito."	"Mais ou menos."	"Comédia ou alguma coisa sobre animais."	"Comédia."	"Pouca."	"Pouca, quando sou obrigado ou não tenho nada para fazer."
4	"Não."	"Mais ou menos."	"Livros de histórias ou filmes."	"Histórias de ação, aventura e terror."	"Às vezes antes de dormir ou aos sábados quando não tenho nada para fazer."	"Uma vez por semana."
5	"Sim."	"Sim."	"Esporte com futebol."	"Livro e jornal."	"Em três semana, um livro."	"Todos os dia-a-dia."
6	"Sim."	"Sim."	"Jornal e revistas."	"Jornal e revistas."	"De vez em quando."	"Jornal todos os dias e revista de vez enquando."
7	"Sim."	"Sim."	"Histórias dos livros de português e outras."	"Todos os tipos de livros."	"Todos os dias antes de mi deitar."	"Todos os dias antes de durmir."
8	"Adoro."	"Sim."	"Livros de comédia."	"Livros."	"Quase sempre."	"Quase sempre."
9	"Mais ou menos."	"Não."	"Panfletos e anuncio e filmes que me intereça."	"Nada. Só leio se for por nota."	"Todos os dias."	"Nunca."
10	"Sim."	"Mais ou menos."	"Livro."	"Textos."	"De vez em quando."	"Poucas."
11	"Sim."	"Sim."	"Tudo."	"Tudo."	"Todos os dias."	"Às vezes."
12	"Sim."	"Sim."	"Todos os tipos de livro, ex: comédia (Veríssimo), romance policial (Sherlok Homs), aventura (Herry Potter) e outros."	"Livros, textos."	"Com muita freqüência, não fico sem ler."	"Muito freqüentemen-te, adoro ler e sinto necessidade de ler."
13	"Sim."	"Sim."	"Livros de suspense."	"Jornais e revistas."	"Um livro de 120 a 130 páginas por mês."	"Freqüente-mente."
14	"Mais ou menos."	"Não."	"Jornal e algumas histórias em quadrinhos."	"Nada."	"4 vezes por semana."	"Nunca."
15	"Só algumas coisas."	"Algumas coisas."	"Revista do Rebelde, Horóscopo e esse tipo de coisa."	"Algum tipo de livro legal, alguma coisa bem bakana."	"Quase todos os dias."	"Quando não tenho nada para fazer."

Comparando as respostas dos dois questionários em relação ao gosto pela leitura, aparentemente, observa-se que após a intervenção houve uma pequena redução do número de alunos que afirmavam gostar de ler: de dez para oito. Ainda, o exame dos dados em termos puramente numéricos sugere que reduziu, aparentemente, o número de alunos que afirmou ler com uma freqüência diária, passando de dez para cinco.

É interessante notar que, parecem existir indícios de que parte dos alunos associa, à prática da leitura, as leituras feitas em sala de aula. Por exemplo: no questionário 1, o Sujeito 7 citou a leitura de “Histórias dos livros de português e outras”, o que indica a leitura de livros didáticos; também, a maioria dos alunos afirma ler “Quase todos os dias”, o que talvez possa indicar a leitura feita na escola ou as leituras esparsas feitas no dia-a-dia. Assim, possivelmente, o termo “livros” citado como material de leitura pela maioria dos alunos no início do Projeto possa, em parte, indicar os livros didáticos utilizados pela escola.

Apesar das respostas ao questionário 2, aparentemente, indicarem a diminuição do gosto pela leitura, na prática observei que, no final do Projeto, alguns alunos passaram a trazer para a sala de aula revistas em quadrinhos para emprestarem aos colegas, sendo que estas revistas traziam tirinhas de uma personagem (de nome “Hagar”) que havíamos trabalhado em sala de aula. Também, alguns alunos passaram a trazer-me textos que haviam sido recortados de jornais (mais precisamente de um caderno chamado “@dolescendo.com” publicado aos sábados no Diário Popular) e pediam-me que fossem trabalhados em sala de aula, porque apreciavam os assuntos que eram tratados nestes textos. Assim, algumas vezes elaborei exercícios a partir de textos trazidos pelos alunos. Talvez, esses aspectos observados, revelem um avanço na prática da leitura e uma maior conscientização sobre o que é ler: após o Projeto, possivelmente os alunos tenham tomado consciência de outros portadores de textos, além dos livros, e passaram a considerá-los como objetos de leitura, o que antes não acontecia, pois, por terem um caráter mais “divertido”, não eram considerados textos.

O quadro 11 mostra as respostas dos alunos à segunda pergunta dos questionários 1 e 2: “Você gosta de escrever? O que você escreve? Com que freqüência?”.

Quadro 11 - Respostas dos alunos à segunda pergunta dos questionários 1 e 2

Aluno	Você gosta de escrever?		O que você escreve?		Com que freqüência?	
	Questionário1	Questionário2	Questionário1	Questionário2	Questionário1	Questionário2
1	“Quando to de bom humor.”	“Sim.”	“Bilhetes.”	“Várias coisas.”	“Só as vezes.”	Não respondeu.
2	“Não gosto muito.”	“Não gosto muito, mas quando começo é difícil parar.”	“Na minha agenda, no celular e no computador.”	“Só redações do colégio.”	Não respondeu.	Não respondeu.

Quadro 11 - Respostas dos alunos à segunda pergunta dos questionários 1 e 2

3	“Não muito.”	“Mais ou menos.”	“Drama com um toque de comédia.”	“O que acontece na minha vida.”	“Não.”	“Pouca.”
4	“Não e sim, é chato escrever mas ao mesmo tempo é legal.”	“Mais ou menos, depende do que vou escrever.”	“Músicas de Rep, textos e poemas, mas tenho que estar inspirada.”	Não respondeu.	“Quando não tenho nada pra fazer.”	“Aos sábados ás vezes.”
5	“Não, as vezes sim.”	“Não.”	Não respondeu.	“Nada.”	Não respondeu.	“Em 2 meses.”
6	“Sim.”	“Mais ou menos.”	“Tabelas e copiar no colégio.”	“Textos quando estou com vontade.”	“Todos os dias e sábado e domingo.”	Não respondeu.
7	“Sim.”	“Não.”	“Recados, bilhetes, etc.”	Não respondeu.	“Quase sempre.”	Não respondeu.
8	“Sim.”	“Não.”	“Textos.”	Não respondeu.	“Todos os dias.”	Não respondeu.
9	“+/-“	“Sim.”	“Textos compridos do meu enterece.”	“O que der na telha.”	“Todos os dias.”	“Todos os dias em casa.”
10	“Sim.”	“Sim.”	“Matéria no colégio.”	“Textos.”	“Todos os dias.”	“Muita.”
11	“Sim.”	“Sim.”	“De tudo um pouco.”	“Tudo.”	“Todos os dias.”	“Todos os dias.”
12	“Prefiro ler.”	“Não muito, prefiro ler.”	“Várias histórias.”	“Redações e textos.”	“Pouca freqüência.”	“Escrevo bem.”
13	“Gosto muito.”	Gosto.	“Histórias.”	“Frases críticas.”	“Um dia sim ou não.”	“De vez emquanto.”
14	“Não.”	“Não.”	Não respondeu.	“Nada.”	Não respondeu.	“Nunca.”
15	“Adoro.”	Não respondeu.	“Coisas diferentes como alguns texto legal que faça agente chora ou alguma coisa que faz até uma criança rir.”	Não respondeu.	“Quando estou sozinha ou quando nada me atrapalha.”	Não respondeu.

Comparando as respostas dos dois questionários em relação ao gosto pela escrita, observa-se que, aparentemente, após a intervenção, houve uma pequena redução do número de alunos que afirmavam gostar de escrever: de sete para cinco. O exame dos dados em termos numéricos sugere que reduziu o número de alunos que afirmou escrever com freqüência diária, passando de seis para três. Quanto às respostas dadas à segunda pergunta dos questionários “O que você escreve?” percebe-se uma diferença entre o primeiro e o segundo questionário: no questionário 1 essas respostas foram mais precisas e os textos citados foram, em sua maioria, os textos curtos; no questionário 2, as respostas parecem menos precisas (por exemplo, “Tudo”, “Várias coisas”, “Textos”) e apenas um aluno mencionou textos curtos. Examinando os dados em busca de uma interpretação, parece-me, que, de uma forma geral, os alunos podem ser distribuídos em três grupos que entendem a prática da escrita de três formas diferentes: o primeiro grupo

considera que, para escrever um texto, basta uma simples cópia (por isso citam como exemplo de escrita, “copiar matéria no colégio”); o segundo grupo considera que, para escrever um texto, não é necessário desenvolver uma idéia, mas apenas apresentá-la (talvez, por isso, citem como exemplo apenas textos curtos); e o terceiro grupo parece considerar a escrita como um modo de narrar histórias (citando como exemplo “histórias” e “redações”). Sob esta perspectiva, suspeito que os alunos não estão habituados à escrita e a desenvolvem apenas no âmbito escolar para serem avaliados pelos seus trabalhos. Um indício disso é que, várias vezes, durante o desenvolvimento do Projeto, anotei em meu diário de campo que, constantemente, era indagada pelos alunos sobre “quanto valia” o trabalho e, como eu sempre respondia que o valor estava na participação, algumas vezes os trabalhos de alguns alunos não eram produzidos com seriedade.

O quadro 12 mostra as respostas dos alunos à terceira pergunta do questionário 1: “O que você pensa sobre produzir, junto com a sua turma, um jornal na sala de aula? Como você imagina que acontecerá o trabalho?”; à terceira pergunta do questionário 2: “O que você achou de produzir, junto com a sua turma, um jornal na sala de aula? Por quê?”; à quarta pergunta do questionário 2: “O que você aprendeu durante o Projeto Jornal na Sala de Aula?”; e à Avaliação dos pontos positivos e negativos do Projeto.

Quadro 12 - Respostas dos alunos à terceira pergunta dos questionários 1 e 2, à quarta pergunta do questionário 2 e à Avaliação do Projeto

Aluno	Questionário 1	Questionário 2	Questionário 2	Avaliação Final	
	O que você pensa sobre produzir, junto com a sua turma, um jornal na sala de aula? Como você imagina que acontecerá o trabalho?	O que você achou de produzir, junto com a sua turma, um jornal na sala de aula? Por quê?	O que você aprendeu durante o Projeto Jornal na Sala de Aula?	Cite pontos positivos do trabalho com o jornal.	Cite pontos negativos do trabalho com o jornal.
1	“Acho legal, que vai sair muito bom, todo mundo vai gosta.”	“Achei que é muita responsabilidade e é chato.”	“Não muita coisa.”	“Fiquei sabendo que a CPM22 irem a pelotas.”	“Muita responsabilidade.”
2	“Acho ótimo. Vai ser uma bagunça, mas vai dar certo.”	“Achei o máximo! Porque foi um trabalho diferente das outras chatices.”	“As diferenças entre alguns tipos de notícias.”	“Aprendi várias coisas; foi divertido; o jornal ficou muito tri.”	“Deu uma trabalheira; várias pessoas não levaram a sério.”
3	“Chato. Quase ninguém fará uma coisa que no meio não tenha uma piadinha sem graça.”	“Não muito bom. As vezes cada um quer fazer de um jeito e então, não da muito certo.”	“Aprendi como produzir um jornal. E que não é muito fácil arranjar uma notícia.”	Os alunos cooperando uns com os outros para um projeto da turma inteira. Todos os resultados dos grupos juntos.”	“O trabalho foi muito demorado e cansativo. No começo foi legal mais no fim, já não aturava mais o meu grupo.”
4	“Eu acho legal fazer um jornal com essa turma. Imagino que este trabalho vai ser um sucesso e todo mundo vai gostar.”	“Eu achei legal. Porque a turma pode trabalhar junto, com discursões mais foi diferente. Ás vezes uma coisa diferente melhora.”	“Eu aprendi a dividir as coisas e a se enturmar.”	“Ajudou gente como eu se enturmar um pouco mais. Foi uma experiência diferente. Vai ajudar na comunicação deste colégio com a vida e a amizade. E isso é legal.”	“Eu não achei pontos negativos neste trabalho. Acho que foi tudo bem legal e correto.”
5	“Eu acho uma boa idéia. até melora o nosso português. Se a turma se esfosa o nosso jornal vai ficar ótimo.”	“O jornal foi bom porque foi uma coisa nova para nós aprender.”	“Que todas as aula não são chata.”	“Ler melhor. na escrita. E é um progeto que e muito legal.”	“Muito trabalho. As vezes chato. “
6	“Uma ótima idéia. Se todos cooperarem sairá um ótimo trabalho.”	“Legal. Por que a gente aprende coisas novas.”	“A fazer textos.”	“Aprendemos muito a responder questões como: quem, onde, o quê, quando, etc. (faze lide). Foi muito legal.”	“Um aluno do grupo não fez nada e deixou tudo na nossas mãos. Não poder acompanhar o trabalho dos outros.”

Quadro 12 - Respostas dos alunos à terceira pergunta dos questionários 1 e 2, à quarta pergunta do questionário 2 e à Avaliação do Projeto

7	"Muito legal. Eu imagino que possa acontecer várias brigas, mas também muita responsabilidade."	"Achei bom, mas teve algumas complicações."	"Como fazer um jornal."	"Diversão, participação, a e tudo de bom."	"Não teve quase nenhuma só problemas com algumas colegas."
8	"Muito legal. Legal."	"Legal. Por que com isso aprendemos a trabalhar em grupo e os alunos se intersarão."	"Trabalhar em grupo e a montar um jornal."	"Que os alunos, (muito poucos) se interesarão pelo projeto e também que nós aprendemos a montar um jornal."	"Ouve algumas brigas por causa disso."
9	"Eu acho legal é um trabalho que é novo que eu nunca fiz e para turma. Eu acho que devíamos nos unir e debater as partes do jornal."	"Eu achei legal, juntou mais a turma."	"Muita coisa interessante."	"Do aprendizado foi bom. Dos colegas ótimo."	"Brigas entre grupos."
10	"Eu acho muito bom. Eu acho que vai ser maravilhoso com todos fazendo vão vai ser só uma responsabilidade para uma pessoa."	"Boa, porque é uma coisa que todos trabalham juntos mesmo aqueles que não se interessam."	"Que não é tam fácil, precisamos ser bem atentos. Mas também todos trabalhamos juntos."	"A criação foi mais ou menos tivemos que mudar algumas coisas."	"Trabalho que alunos não fizeram. Não foram entregues no dia. Houve muita conversa."
11	"Eu acho muito legal e diferente. Eu imagino que terá vários grupos, e que todos os alunos vão fazer um bom trabalho."	"Muito legal. Porque podemos aprender mais coisas e como se faz um jornal, e também podemos passar mais informação para os alunos da escola."	"Muitas coisas."	"Com o projeto jornal, podemos aprender como se faz um jornal e outras coisas desse tipo."	"Tivemos que vir para o colégio muitos dias, e também ir para casa de um colega para fazer o trabalho."
12	"Essa idéias serve para aprocimar os alunos, acho que poderíamos pesquisar técnicas para melhorar o conteúdo, será divertido."	"Acho legal, porque nós aprendemos várias coisas a respeito, mas acho que deveria ser mais serio."	"Várias coisas como textos jornalísticos."	"O projeto foi divertido, reuniu mais os colegas, e ajudou a percebermos o quanto é legal e difícil e ajudou (a mim) a escolher no futuro uma profissão."	"Que os grupos entregaram trabalhos atrasados e pouco tempo."
13	"Dividir cada grupo de alunos devido as habilidades de cada um. Sendo assim o trabalho é rápido e organizado."	"Ótimo. Junto com a turma não foi muito bom, grande experiência porque foi um projeto importante."	"Técnicas, modos de escrita, experiência com o professor."	"Conhecimento. Melhoras na escrita. Criatividade. Senso crítico. Aprender como se faz um jornal. Espírito de interação."	"Falta de interesse (turma). Desunião. Desorganização. Irresponsabilidade de alguns grupos."
14	"Eu acho uma idéia super interessante. O trabalho acontecerá depois de muita discusão brigas e reclamações dos colegas."	"Não gostei porque fiquei encarregado de monta o jornal e eu precisava das matérias e ninguen trouxe no dia!"	"Que ninguem e responsável o bastante para ajudar os outros."	"A montagem do jornal na casa do colega foi muito divertido."	"Muito trabalho."
15	"Bah, 10, eu já to lok que todos leem o jornal para verem que fikou tri maça, imagino ele tri compridão como um jornal comum, a metade de um jornal comum p/ não ser d+, paginas de fofoca, novelas, filmes, tudo sobre o colégio."	"Pow, uma idéia legal, achu que se professores ficarem fasendo trabalhos diferentes como esse, a aula vai ser muito legal! Mais lucrativo!"	"Bom, eu achu que aprendi a mesma coisa em todas as outras aulas, o essencial, a única diferensa é que esse projeto foi melhor de trabalhar que as outras aulas."	"Todos participaram com imensa satisfação pois foi o 1º professor que nos mostraram como trabalhar em grupo e também que um jeito diferente de trabalho pode ajuda muitas matérias chatas ficarem mais divertidas."	"É a demora que tem para fazer o jornal, e é bastante complicado, tem que fazer tudo certo e perfeito para o trabalho sair bom!!!"

A expectativa em relação ao Projeto era positiva e animadora, pois a análise das respostas à terceira pergunta do questionário 1 "O que você pensa sobre produzir, junto com a turma, um jornal na sala de aula? Como você imagina que acontecerá o trabalho?" mostra que dos quinze sujeitos, quatorze consideravam a atividade boa e apenas um respondeu que seria "chato". A maioria dos alunos imaginava que o trabalho seria interessante (seis alunos responderam "legal", dois responderam "ótimo", seis responderam de forma diversa, mas positiva e apenas um respondeu de forma pessimista) e, aproximadamente, dez alunos imaginaram que seria feito em grupo. Quatro sujeitos acrescentaram que o trabalho iria exigir esforço e responsabilidade por parte deles, pois poderiam acontecer discussões e brigas. Um aluno atentou para o fato de ser um trabalho novo para a turma e outro sugeriu que fossem pesquisadas "técnicas para melhorar o conteúdo".

A análise das respostas dos sujeitos à terceira pergunta do segundo questionário 2 "O que você achou de produzir, junto com a sua turma, um jornal na

sala de aula? Por quê?” revelou que, após a intervenção: doze alunos mantiveram a sua opinião sobre o Projeto, considerando que havia sido um trabalho “legal”; e três alunos responderam que não gostaram. A maioria dos alunos que aprovaram o Projeto, afirmou que tinha gostado porque foi um trabalho inovador que proporcionou união à turma. As seguintes falas são exemplos disso: “Achei o máximo! Porque foi um trabalho diferente das outras chatices.” e “Eu achei legal, juntou mais a turma.”. Dos três alunos que não aprovaram o Projeto, um alegou que exigia muita responsabilidade deles e os outros dois que o trabalho não foi bom porque os colegas não foram responsáveis (não entregaram os textos em dia) e nem sempre entraram em acordo sobre como produzir os textos.

Em relação à quarta pergunta do segundo questionário “O que você aprendeu durante o Projeto Jornal na Sala de Aula?”, a maioria dos alunos citou pontos favoráveis, como se pode observar, por exemplo, nas seguintes falas: “fazer um jornal”, “fazer textos”, “diferenças entre alguns tipos de notícias”, “técnicas, modos de escrita” e “trabalhar em grupo”.

Sobre a avaliação final do Projeto, os principais pontos positivos do trabalho, indicados pelos alunos, foram: a interação com os colegas, o aspecto divertido que envolve a criação de um jornal escolar e a melhora da qualidade da escrita. Uma fala sobre os pontos positivos do Projeto que considerei interessante é a seguinte: “O projeto foi divertido, reuniu mais os colegas, e ajudou a percebermos o quanto é legal e difícil e ajudou (a mim) a escolher no futuro uma profissão.”. Os principais pontos negativos, citados pelos alunos, foram: a criação do jornal escolar exigiu dos alunos esforço e responsabilidade (o que, segundo alguns sujeitos, não foi cumprido por parte da turma); e, no desenvolvimento do Projeto, aconteceram brigas entre os alunos (o comentário de um aluno sobre isso foi: “Brigas entre grupos”).

Analisando tais dados e as anotações que fiz no diário de campo, percebo que os alunos tinham algumas expectativas positivas em relação ao Projeto, as quais, parecem ter sido correspondidas: o trabalho teve um cunho dinâmico e, por isso, talvez tenha sido considerado divertido pelos alunos! A produção textual foi baseada no estudo de textos jornalísticos e em discussões sobre temas atuais abordados pelos meios de comunicação, o que, provavelmente, fez com que os alunos considerassem que a prática da escrita deu-se de forma diferenciada, visto

que, nessas atividades os alunos manifestavam os seus conhecimentos sobre o assunto.

Várias atividades foram realizadas em duplas ou grupos de alunos, o que exigiu responsabilidade e interesse de cada um dos integrantes para que o trabalho desse certo. Entretanto, esse tipo de atividade, logicamente, leva os alunos a discutirem e defenderem os seus diferentes pontos de vista, gerando, por vezes, discussões, o que nessa perspectiva não parece ser um aspecto negativo, pois desenvolve a capacidade de argumentação dos alunos. Um exemplo disso ocorreu no dia em que os alunos escolheram o nome do jornal escolar: após serem feitas várias sugestões, formaram-se dois grupos na sala de aula e cada um deles elegeu um nome diferente para o jornal. Cada grupo, então, escolheu um representante que defendeu sua posição frente à turma; depois de esgotarem-se os argumentos, foi feita uma votação e um dos nomes foi escolhido pela maioria. Evidentemente, houve descontentamento por parte da turma e a discussão alastrou-se para fora da sala de aula. Entretanto, com o decorrer do tempo, todos aceitaram o nome escolhido. Imagino que, nessa situação, os alunos tiveram ganhos em termos de socialização e desenvolvimento da capacidade de argumentação, pois apresentaram suas idéias à turma e conseguiram chegar a um consenso. Também, não interpreto como sendo um ponto negativo do Projeto a exigência de responsabilidade e esforço em relação aos alunos, pelo contrário: são pontos positivos, pois, para que a aprendizagem seja efetiva, esses aspectos devem ser desenvolvidos na medida em que preparam o aluno para desempenharem bem o seu papel na sociedade. Além disso, é importante ressaltar que, o fato de que alguns alunos apontaram como ponto negativo o não cumprimento das tarefas por determinados colegas, não está relacionado diretamente com o Projeto, mas mostra a frustração que os primeiros sentiram porque os outros não cumpriram o seu dever em relação à criação do jornal escolar que, nesta perspectiva, pode se dizer que foi, na verdade, valorizada.

A partir da análise dos dados dos questionários e da avaliação do Projeto, penso que o aspecto mais relevante do trabalho foi a motivação gerada pelo processo de criação do jornal escolar: antes de começarmos o trabalho, os alunos tinham uma expectativa positiva em relação a ele, a qual foi correspondida, pois durante o Projeto os alunos trabalharam com entusiasmo e interesse, e, ao final, o avaliaram como sendo uma experiência de aprendizagem divertida e diferente.

5.2 Análise dos textos

Como já foi afirmado anteriormente, para tentar responder a segunda questão de pesquisa foram analisados vinte e oito textos produzidos por quatro sujeitos. A análise visou verificar o tipo de mudança ocorrida na qualidade desses textos, ao longo do tempo, com a intenção de revelar a influência da intervenção sobre a escrita dos alunos.

5.2.1 Caracterização Geral dos Textos Produzidos

Considerei importante, para a análise das variáveis das categorias 1 e 2 (*Planejamento Verbal* e *Indícios de Autoria*), que as características gerais dos textos produzidos pelos sujeitos fossem examinadas e que essas informações fossem cruzadas com os dados provenientes dos questionários, da avaliação do Projeto e do diário de campo. Este procedimento foi adotado porque pretendia verificar se existia alguma relação entre *gostar de escrever* e *praticar a escrita*, ou seja, pretendia verificar se o aluno que afirmava gostar de escrever, na prática o fazia com maior desenvoltura do que o aluno que afirmava *não gostar de escrever*.

Antes de começar a análise dessas variáveis, teço alguns comentários em caráter informativo sobre a extensão dos textos produzidos. Inicialmente, cogitei que o número de linhas escritas pelos alunos poderia ser uma variável que mostrasse o efeito das atividades do Projeto sobre essa extensão, ou seja, que os alunos produzissem textos mais longos. Entretanto, os textos produzidos não podem ser comparados entre si, em termos de tamanho, porque as atividades que os originaram, faziam exigências diferentes, propiciando, portanto, textos de natureza e tamanhos diferentes – com exceção das atividades de escrita referentes aos Textos 1 e 13 que eram semelhantes. De um modo geral, no início do Projeto os textos produzidos eram curtos e se mantiveram assim até o final.

A seguir, passo a caracterizar os aspectos gerais do conjunto dos textos de cada sujeito. Para tanto, no quadro 13, apresento os textos do Sujeito 1 escolhidos para a análise[45].

---

[45] A transcrição de todos os textos produzidos obedece às mudanças de linhas feitas pelos Sujeitos e também à forma de escrever as palavras.

Quadro 13 – Textos do Sujeito 1

TEXTO 1 Hoje aconteceu uma manifestação, dos Alunos do Colégio Municipal porque eles desejam melhoria no ensino, O calçadão de Pelotas ficou cheio de gente eles estavam fazendo uma passeata com distribuição de panfletos.	**TEXTO 2** FATO CPI do tráfico de armas decidiu ontem que o chefe do crime do Pcc, Marcos William Herbas Camacho, o Marcola, deve ser ouvido no fórum de Barra Funda. A data e a forma do depoimento serão acertados com o governo de São Paulo, com a comissão.
TEXTO 3 VERSÃO 1: CPI ouve Marcola em SP Na primeira versão que é do jornal Zero Hora, os acusados é Marcola, foram mais acusados. No jornal falaram realmente, em todos os detalhes no tribunal em São Paulo que ocorreu no dia 23/05/06.	**TEXTO 4** VERSÃO 2: Advogados se contra dizem e são indicados ela CPI das armas Na 2ª versão, que é, do jornal Diário Popular, o acusado é Marcola, e eles foram mais definidos. Porque não falaram de todas as coisas que aconteceram no tribunal em São Paulo.
TEXTO 8 **Promoção Seleciona fãs do RBD** Esse concurso é muito bom para dar mais oportunidades as pessoas que não pode ir no show conhecer-lhe. Vai ser tantos viados falando mas adoro rebelde e RBD mais também vai ter tantos viados de gente que quer conhecer isso é muito legal!	**TEXTO 9** CAUSA: Ele estavah rico ou melhor bilhonariu, ele queria comemorar. Ele foi num bar Dançou, Cantou e bebeu e depois Ele pensava que estava indo para a casa dele + estava indo pro lago, e se atirou pensando q era a cama aí ele morreu afogado. CONSEQÜÊNCIA: ele se arrependeu.
TEXTO 13 Alunos do CM fazem um jornal escolar. Alunos da turma 7ªE, do colégio Municipal fazem um jornal escolar. No segundo trimestre deste ano (2006), eles fazem por divertimento, separando grupos de 3 pessoas, e cada grupo estava responsabilizado de uma parte do jornal.	

Os sete textos analisados do Sujeito 1 possuem algumas características em comum: todos eles são curtos, constituídos por dois ou três períodos. De uma forma geral, as informações que foram fornecidas pelos enunciados dos exercícios de produção textual, aparecem agrupadas em, no máximo, dois parágrafos e não há desenvolvimento do tema proposto. Além disso, observei que os Textos 2, 3 e 4 são muito semelhantes aos do Sujeito 11. Por ter trabalhado um ano inteiro junto a essa turma, sei que as duas alunas (Sujeito 1 e Sujeito 11) eram companheiras e mantinham relação de amizade dentro e fora da escola. Assim, muitas vezes,

estudavam juntas e faziam os trabalhos em dupla. Tal fato levou-me a suspeitar que a semelhança entre os textos possa ser resultado de cópias. A hipótese explicativa que proponho para essa ocorrência é que, por não ter gosto pela escrita e por não estar habituado a ela, o Sujeito 1, durante o desenvolvimento do Projeto, limitou a sua produção ao essencialmente necessário, utilizando uma escrita não-planejada em apenas um parágrafo. Agrupava informações, com o auxílio de poucos recursos lingüísticos, aparentemente, limitando-se ao que era solicitado. Também, penso que, quando a atividade exigiu um maior desenvolvimento do raciocínio (como por exemplo, a atividade que gerou os Textos 2, 3 e 4), a aluna procurou uma solução mais rápida e fácil, por isso copiou os textos da colega.

A escrita dessa aluna apresentou uma baixa qualidade se comparada à dos seus colegas da turma. Também, percebi que a aluna tentava fazer as atividades propostas da forma mais rápida possível, para conversar ou para olhar pela janela[46].

Ao analisar os textos selecionados para a análise do Sujeito 1 e compará-los com os outros textos que ele produziu durante o Projeto (não analisados), chamou-me a atenção o fato de que as produções textuais feitas em dupla apresentavam uma melhor qualidade de escrita do que as feitas individualmente: menor repetição lexical, menor uso de termos coloquiais, gírias e expressões utilizadas em meios de comunicação digital, menor dependência contextual e, também, maior número de linhas produzidas. Sob a perspectiva de Vygotsky (2002), tal observação pode indicar possibilidade de avanço na escrita para o Sujeito 1, pelo trabalho desenvolvido, sob a mediação da colega, na zona de desenvolvimento proximal desse sujeito. Quando um aluno interage com outro aluno supostamente mais capaz (como é o caso do Sujeito 1 quando trabalha com o Sujeito 11, que apresenta uma escrita mais qualificada[47]), essas interações fornecem subsídios para que os processos de aprendizagem que estão em andamento, que ainda não estão amadurecidos, evoluam, proporcionando ao aluno menos capaz um melhor desempenho no cumprimento da tarefa realizada. Resultado semelhante aparece na pesquisa de Leal e Luz (2001), que mostra que o trabalho de produção textual em pares de alunos pode favorecer a sua aprendizagem: quando um aluno menos

[46] A sala de aula dessa turma ficava quase na esquina entre uma rua e uma avenida de grande movimento na cidade. As janelas da sala ficavam posicionadas de tal modo que os alunos podiam enxergar o movimento de entrada e de saída da escola. Há sempre um grande número de jovens que, no final da tarde, vão até lá para conversar e namorar. Essas circunstâncias atrapalhavam bastante as nossas aulas, que eram às sextas-feiras, nos dois últimos períodos.

[47] Isto poderá ser verificado na apresentação dos dados do Sujeito 11, na continuação deste trabalho.

capaz realiza uma atividade com outro aluno mais capaz, os tipos de textos produzidos apresentam uma melhora significativa na qualidade da escrita porque os alunos, através da interação, trocam informações e as testam durante a geração do texto, bem como partilham estratégias para coordenar as ações durante a tarefa e a tomada de consciência acerca das decisões que envolvem a criação, são favorecidas.

Observei que, ao Texto 1, não foi atribuído título e a margem inicial do parágrafo foi mal dimensionada (o sujeito começou o seu texto no final da primeira linha, tendo essa apenas uma palavra). Entretanto, a partir do Texto 2, passou a haver atribuição de títulos e, a partir do Texto 3, a margem inicial dos parágrafos passou a ser sempre respeitada. Buscando uma explicação para essa ocorrência, suspeito que, quando o Sujeito 1 escreveu os seus primeiros textos, ele ainda não tinha percebido a importância da margem e do título em um texto, embora já as tivesse estudado. Depois das correções, cujos desvios da norma padrão foram explicitados, o Sujeito 1 parece ter tomado consciência das falhas em seus textos e passou a controlar a sua escrita de forma voluntária.

No quadro 14, apresento os textos do Sujeito 9 escolhidos para a análise.

Quadro 14 – Textos do Sujeito 9

TEXTO 1 A REVOLUÇÃO Hoje, dia 19 de Maio de, 2999, os alunos do Colégio Municipal estam fazendo um ma nifestação com distribuição de panfletos no calçadão de Pelotas, eles pedem almento salarial.	**TEXTO 2** FATO São Paulo está viram um so na de combate entre os mar-ginais das favelas de São Paulo e as policias de São Paulo.
TEXTO 3 VERSÃO 1: O campo de batalha São Paulo está em guerra com-tra marginais das favelas po-liciais estam morrendo e la droes estam morrendo também mas o que os cidadões podem fazer para acabar ou a policia mesmo mas que vergonhão para o povo brasileiro.	**TEXTO 4** VERSÃO 2: O Masacre No norte de São Paulo em algumas favelas e em mes-mo nos bairro mais bo-nitos de São Paulo e caros, está acontecendo uma guerra.

Quadro 14 – Textos do Sujeito 9

TEXTO 8	TEXTO 9
(Este aluno não participou desta atividade)	CAUSA: A causa é que ele estava bêbado e sua mulher não queria que chegase bêbado então ele foi tomar banho na água gelada e Morreu. CONSEQÜÊNCIA: Ele morreu de afogamento agua nos pulmões.
TEXTO 13 Alunos da turma 7ªE do Colégio Municipal estam fazendo um jornal escolar no segundo trimestre deste ano em forma de aprendizado melhor.	

Os textos do Sujeito 9 são como os textos do Sujeito 1: curtos e constituídos sempre por um período escrito em um só parágrafo, no qual as informações fornecidas pelos enunciados dos exercícios de produção textual, aparecem. Apresentavam muitas rasuras e a grafia, às vezes, chegava a ser incompreensível. Não havia desenvolvimento do tema proposto e, em alguns casos, as declarações fugiam ao que era solicitado pelo exercício. Como exemplo disso, temos o seguinte trecho, do Texto 1: “Hoje, dia 19 de Maio de, *2999*, *os alunos* [...] *pedem almento salarial*.”. Em primeiro lugar, a proposta do exercício era relatar um fato em tempo presente, envolvendo a turma de alunos que participou da intervenção, o que, coerentemente, deveria estar situado no ano de 2006 e não “2999”, como foi feito pelo aluno. Em segundo lugar, o fato que deveria ser relatado era um pedido de *melhorias no ensino*, feito pelos alunos, e não um pedido de *aumento salarial*. Em relação a esses desvios, penso que sua ocorrência está relacionada com a pressa que esse aluno teve em concluir a atividade, o que revela, também, falta de atenção e de planejamento verbal. Uma evidência disso é que esse aluno era, na maioria das vezes, o primeiro a terminar as atividades realizadas e mostrava-se bastante desatento em atividades que envolvessem leitura e escrita. No entanto, em atividades que envolvessem o debate oral ou em atividades práticas, como a montagem de um painel, ele tinha sempre grande participação e boas idéias. Um exemplo disso é que foi ele quem pesquisou os preços de impressão do

“jornalzinho”[48] em todas as gráficas[49] da cidade e, depois que já tinha os orçamentos, barganhou com o dono da gráfica e conseguiu um ótimo desconto. Conforme tenho anotado em meu diário de campo, o dono da gráfica chegou a comentar comigo, quando fui levar o jornal para a impressão, que aquele aluno era um “negociante”, pois tinha insistido muito até conseguir o desconto desejado. A interpretação que faço dessas observações é que a baixa qualidade da escrita desse aluno se deve, provavelmente, à falta de interesse em relação às atividades que envolvessem a escrita. Imagino que no caso deste aluno, se o jornal desenvolvido em sala de aula fosse apresentado oralmente, ele apresentaria um ótimo desempenho. Assim, parece que pela falta de prática de escrita, a articulação de pensamento do aluno se expressa melhor na oralidade.

No quadro 15, apresento os textos do Sujeito 11 escolhidos para análise.

Quadro 15 – Textos do Sujeito 11

TEXTO 1 Hoje a tarde, os alunos do Colégio Municipal, fizeram uma passeata com distribuição de panfletos, no calçadão de Pelotas. Com essa manifestação, os alunos desejaram melhorias no ensino. A passeata terminou por volta das 9:30 da noite.	**TEXTO 2** FATO A CPI do tráfico de armas decidiu ontem que o chefe da facção criminal PCC, Marcos William Herbas Camacho, o Marcola, deve ser ouvido no fórum de Barra Funda. A data e a forma do depoimento serão acertadas com o governo de São Paulo, de acordo com a comissão.
TEXTO 3 VERSÃO 1: Advogados se contradizem e são indiciados pela CPI das Armas Na primeira versão, do jornal Diário Popular, os acusados e Marcola, foram mais defendidos. Porque não falaram de todas as coisas que aconteceram realmente no tribunal em São Paulo.	**TEXTO 4** VERSÃO 2: CPI envolve Marcola em SP Na segunda versão, do jornal Zero Hora, os acusados e Marcola, foram mais acusados. Porque no jornal falaram realmente tudo o que aconteceu realmente, em todos os detalhes, no tribunal em São Paulo, que ocorreu no dia 23/ de Maio/ 2006.

[48] O jornal escolar era, carinhosamente, chamado por todos os alunos de “jornalzinho da 7ªE”.
[49] Todas as gráficas que estavam anunciadas na lista telefônica da cidade de Pelotas.

Quadro 15 – Textos do Sujeito 11

TEXTO 8	TEXTO 9
Fenômeno Pop O tum formado por atores da novela mexicana Rebelde, sucesso em diversos países da América Latina, conquista também o Brasil, onde quatro de seus títulos lançados até agora são campeões de vendas. O grupo RBD, um fenômeno na sua cidade natal e também no Brasil e outros países da América Latina, é o pampeão em vendas. Rebelde a música ocupa lugar de destaque. Logo nos primeiros capítulos da novela, o grupo RBD nasceu, formado pelas personagens Mia, Roberta, Miguel, Diego, Giovana e Lupita, respectivamente interpletados por Anahí Portillo, Dulce Maria Savinõn, Alfonso Herrera, Christopher Zckerman, Christian Chávez e Maite Perroni. Já foram vendidos os sucessos: O CD Rebelde, o Cd e o DVD ao vivo Tour Generación – RBD em vivo e o novo álbum Nestro Amor, que no México vendeu 150 mil cópias em um único dia. Os CDS Rebelde – edição Brasil e Rebelde – edição Espanhol já venDeram mais de 250 mil cópias cada, enquanto que Tour Geración vendeu mais de 100 cópias em CD e 50 mil unidades em DVD.	CAUSA: Porque ele bebeu. Porque ele estava descontente com a vida, ele tinha muitas contas para pagar. Entao ele foi até um bar, bebeu, dançou e contou: Depois ele foi até o lago Francisco de Freitas, se atirou e, morreu afogado. CONSEQÜÊNCIA: Sua família ficou muito triste.
TEXTO 13 O projeto de um jornal Os alunos da 7ªE do Colégio Municipal decidiram montar um jornal, no segundo trimestre deste ano. Os alunos querem mostrar para as outras turmas, que todos podem alcançar e fazer alguma coisa positiva. A professora dividiu a turma em grupos e, cada grupo ficou com tarefa.	

A produção do Sujeito 11 apresenta, em média, maior número de linhas que a dos Sujeitos 1, 9 e 12. Algumas características chamaram a atenção: a maioria das margens estava dimensionada corretamente, poucos erros ortográficos e desvios de pontuação, não possuíam rasuras e eram claros. A maioria deles era constituída por dois ou três parágrafos. As exigências dos exercícios de produção textual foram, geralmente, atendidas. Entretanto, o desenvolvimento do tema era limitado.

Observando as semelhanças entre os Textos 2, 3 e 4 deste Sujeito, com os do Sujeito 1, penso que, pela maior qualidade da escrita dos textos do Sujeito 11, possivelmente, este seja o autor dos textos e o outro tenha os copiado, como referido anteriormente. Fundamento essa possibilidade no fato de que, em sala de

aula, o Sujeito 11 era dedicado às tarefas, atento às explicações e, sempre que trabalhava em grupo, tomava o comando das atividades. Talvez, a atitude do Sujeito 11 de ajudar o Sujeito 1, emprestando os seus textos, tenha influenciado positivamente a aprendizagem do último, à medida em que tais textos serviam como modelos, oportunizando uma possível reconstrução.

A escrita dessa aluna sempre apresentou uma qualidade superior, se comparada à escrita de seus colegas. Durante as aulas, costumava chamar-me para sanar dúvidas e sempre procurava passar os seus textos a limpo. Buscando uma interpretação para essas ocorrências, suspeito que, por ter gosto pela escrita, esse Sujeito procurava desenvolvê-la com atenção e capricho, tentando atender ao que era solicitado.

No quadro 16, apresento os textos do Sujeito 12 selecionados para a análise.

Quadro 16 – Textos do Sujeito 12

TEXTO 1 Hoje a tarde alunos do Colégio Municipal saíram no calçadão de Pelotas para que ajam mudanças no ensino, como professores não faltarem sem motivo. Os alunos destribuiram panfletos com seus motivos.	**TEXTO 2** FATO Delúbio Soares deu seu depoimento na CPI dos bingos no dia 23 de Maio, e negou as acusações.
TEXTO 3 VERSÃO 1: Diário Popular: Delúbio nega tudo e irrita a oposição. Nas cerca de quatro horas de depoimento ele negou conhecer qualquer doação a cas de bingos, negou também a prática de caixas de campanha. Notícia mais emotiva.	**TEXTO 4** VERSÃO 2: Zero Hora: Quatro Horas Negativas. Para Garibaldi Alves haveria indícios que comprovam a doação para a casa de jogos, mas Delúbio nega tudo. Notícia mais direta.
TEXTO 8 adolescendo.com A escola Nossa Senhora, para encentivar o aprendisado dos alunos, fez uma esposição de ciências feita pelos alunos, como: cartazes, maquetes, trabalhos sobre o funcionamento da máquina a vapor, pressão hidrostática, dilatação térmica, usina térmica, transmissão de calor, dentre outros. Os alunos da 3ª série do Ens. Médio apresentou progetos como: circuito elétrico.	**TEXTO 9** CAUSA: João Gostoso estava embriagado ao sair do bar. Foi em direção a lagoa, começou a anda ao lado dela e vê uma garrafa. Atirou-se para pegar a garrafa. CONSEQÜÊNCIA: Ao morrer deixou 3 filhos e a mulher grávida, a mulher teve que trabalhar para sustentar 4 filhos, deixou tambem dividas. Conclusão: sorte dele ter morrido.

Quadro 16 – Textos do Sujeito 12

TEXTO 13

Os alunos do Colégio Municipal da turma 7ªE liderados pela professora Marilda, estão finalizando no 2º trimestre de 2006, o projeto do jornal. Este projeto tem como finalidade incentivar os alunos a escrever sem medo e melhor.

Este trabalho foi feito durante as aulas e com a ajuda de todos os alunos.

Embora os textos do Sujeito 12 possuam um número maior de linhas escritas do que os textos dos dois primeiros sujeitos analisados, aparentemente, a diferença não é relevante. Por um lado, os textos apresentavam margens dimensionadas corretamente e clareza de idéias. Por outro lado, o desenvolvimento do tema era limitado. Penso que esses aspectos podem estar relacionados com as suas respostas aos questionários 1 e 2: esse aluno afirmou que gostava de ler e que o fazia diariamente, chegou a citar obras e autores; também respondeu, em relação à escrita, que não gostava muito, pois preferia ler. Talvez esse seja um indício de que: a) os alunos que lêem constantemente sabem articular melhor o seu pensamento, apresentando maior clareza de idéias na forma escrita, se comparados aos outros colegas que não têm o mesmo hábito; e b) de que os alunos que afirmam não gostar de escrever, limitem a sua escrita. Tal seria o caso desse aluno que tem o hábito da leitura e apresenta clareza de idéias nos seus textos, e, no entanto, não tem gosto pela escrita e a pratica de forma limitada.

Esse aluno era bastante atencioso e participativo em sala de aula. Também, a sua escrita apresentava uma qualidade superior se comparada à escrita de seus colegas. Essas particularidades chamavam a atenção de determinados alunos da turma, pois quando era proposta uma atividade em grupos ou duplas, tais alunos (que demonstravam falta de interesse) apressavam-se em convidá-lo para o trabalho, provavelmente para que ele o fizesse para o grupo sem a colaboração dos colegas.

Apresentada a análise dos aspectos gerais dos textos, passo a analisá-los seguindo as categorias 1 e 2 descritas.

5.2.2 Categoria 1 – *Planejamento Verbal*

A análise da Categoria 1 – Planejamento Verbal – contribuiu para com a discussão da segunda questão de pesquisa, a saber: *A partir do desenvolvimento do Projeto Jornal na Sala de Aula, há uma melhora na qualidade da escrita dos alunos?* Como já foi explicado anteriormente, esta categoria foi decomposta em três subcategorias: *Repetição lexical*, *Uso de conjunções* e *Dependência Contextual*, apresentadas a seguir.

5.2.2.1 Desempenho dos Sujeitos em relação à *Repetição Lexical*

De uma forma geral, os textos que, nos quatro sujeitos, tiveram maior número de repetições lexicais foram o 8 e o 9. As atividades que originaram tais textos apresentavam um diferencial em relação às outras desenvolvidas no Projeto: seu caráter era mais livre (menos diretivo) do que o das outras. Relembrando: na atividade que gerou o Texto 8, o aluno deveria escolher um texto jornalístico que fosse do seu interesse e, depois de fazer a leitura, deveria comentá-lo por escrito, fornecendo a sua opinião sobre o assunto. Na atividade que gerou o Texto 9, o aluno teve a liberdade de “imaginar” uma causa e uma conseqüência para a morte relatada no poema. Acredito que, quando um aluno tenta expressar suas idéias em uma atividade que tem um caráter mais livre, há uma tendência a fazê-lo de maneira menos controlada, ou seja, sem preocupação com os aspectos formais da produção textual. A escrita, nessas circunstâncias, poderá aproximar-se mais da fala, assemelhando-se à Escrita 1. Por outro lado, parece adequado pensar que as outras atividades realizadas, por serem mais estruturadas, levam a um grau maior de planejamento, fazendo com que as repetições lexicais apareçam em menor quantidade, revelando o uso de outros mecanismos lingüísticos que levam à caracterização de uma Escrita 2.

No decorrer da análise da variável *Repetição Lexical,* percebi que nos textos produzidos pelos Sujeitos 1 e 9 (levando em conta que a qualidade da escrita destes dois alunos era marcada por muitos problemas de estruturação frasal) as

repetições de elementos coesivos lexicais[50], que antes provocavam incoerência entre as idéias apresentadas, deixaram de ser tão relevantes e os textos passaram a apresentar maior clareza e coerência. Para Koch e Travaglia (1995), a coerência pode ser entendida como um princípio de interpretabilidade e inteligibilidade do texto: ela é que possibilita estabelecer alguma forma de unidade e relação no texto e faz com que ele faça sentido para o leitor. A coerência se estabelece, por exemplo, através de elementos lingüísticos (coesivos) e fatores pragmáticos e interacionais (contexto situacional, função comunicativa do texto, etc.). Assim, buscando entender o possível motivo para o avanço na qualidade de escrita destes dois sujeitos, suponho que a melhora se deu a partir do uso de mecanismos de imitação, uma vez que ambos construíam seus textos baseando-se na escrita de outros.

Em relação ao Sujeito 1, conforme já foi comentado, notei que desde o início do Projeto, supostamente pela semelhança entre os textos, ele várias vezes copiou as produções do Sujeito 11. Quando isso não acontecia, seus textos apresentavam discrepâncias entre as idéias relacionadas, o que configurava problemas de coerência textual. Um exemplo disso está no trecho extraído do seu Texto 8. "[...] *Vai ser tantos viados falando mas adoro rebelde e RBD mais também vai ter tantos viados de gente que quer conhecer isso é muito legal*".

Ao longo do Projeto, o Sujeito 1 foi aperfeiçoando as suas cópias, passando a parafrasear algumas idéias do colega, tanto que no Texto 13, um olhar superficial não revela a relação entre os dois textos: o Sujeito 1 modificou o título e utilizou três diferentes expressões para se referir ao sujeito do texto. Como se observa nos excertos abaixo:

Texto 13 do Sujeito 1

Alunos do CM fazem um jornal escolar.

Alunos da turma 7ªE, do colégio Municipal fazem um jornal escolar.

No segundo trimestre deste ano (2006), eles fazem por divertimento, separando grupos de 3 pessoas, e cada grupo estava responsabilizado de uma parte do jornal.

Texto 13 do Sujeito 11

O projeto de um jornal

Os alunos da 7ªE do Colégio Municipal decidiram montar um jornal, no segundo trimestre deste ano.

Os alunos querem mostrar para as outras turmas, que todos podem alcançar e fazer alguma coisa positiva.

A professora dividiu a turma em grupos e, cada grupo ficou com tarefa.

[50] Para Halliday e Hasan (1976 apud KOCH e TRAVAGLIA, 1995), "A coesão é a relação semântica entre dois elementos do texto, de modo que um deles tem de ser interpretado por referência ao outro, pressupondo-o. [...] Para eles há dois tipos de coesão, conforme a classe de elementos envolvidos: coesão gramatical (expressa através da gramática) e coesão lexical (expressa através do vocabulário)." (p.15).

A presença de diferentes expressões no Texto 13 do Sujeito 1 mostra que o uso de mecanismos coesivos da língua proporciona a redução das repetições lexicais e o conseqüente aumento do planejamento verbal. Segundo Garcia (1982), o exercício de paráfrase constitui-se um dos mais proveitosos, pois leva o aluno a aprimorar o seu vocabulário e a desenvolver a sua capacidade de reconstrução de sentenças. Assim, isso parece confirmar a idéia de Vygotsky (1982a) de que, mesmo sendo a imitação um ato mecânico, ela contribui para o desenvolvimento do aluno, neste caso, para o desenvolvimento da escrita na medida em que oportuniza que ele a pratique com uma qualidade que está adiante da sua capacidade.

O comportamento do Sujeito 9 em relação às repetições lexicais foi diferente daquele observado no Sujeito 1, em vez de imitar a escrita do colega, ele utiliza como modelo os textos jornalísticos analisados em sala de aula. Encontrei no diário de campo a informação de que sempre que lhe era solicitada uma correção em algum texto ou uma reescritura, ele inventava uma desculpa qualquer e não entregava o trabalho final. Com o desenvolvimento do Projeto, ele começou a preferir trabalhar sozinho (pois alegava que os colegas eram indecisos e isso causava demora na resolução dos exercícios). Nesses textos, escritos individualmente, foi que percebi a melhora na qualidade da sua escrita (por exemplo, as idéias passaram a ser mais bem organizadas) e, também, o número de linhas produzidas aumentou (por exemplo, no Texto 12 foram produzidas vinte e duas linhas). Suponho que, após terem sido estudados os textos jornalísticos, esse aluno, em busca de uma resolução mais rápida para as propostas de produção textual, passou a imitar os modelos analisados em sala de aula.

O texto apresentado no quadro 17 exemplifica o processo de imitação recém referido. Esse texto foi escrito a partir da análise do texto “Alunos produzem a própria informação” (Apêndice E), que contava sobre uma outra turma que também havia desenvolvido um jornal escolar, com a mesma professora.

Quadro 17 – Texto 12 do Sujeito 9

Alunos visitam Diário Popular

Alunos da 7ªE do Colégio Municipal visitaram o Diário Popular para conhecer como se faz um jornal saído das máquinas. Os alunos fizeram há primeira edição do jornal criado por eles que chama-se A Folha do Gato esse jornal tem como finalidade ensinar e aumentar a criatividade dos alunos nas salas de aulas esse ensentivo saio pela professora Marilda conselheira da turma que foi quem ensentivo os alunos a fazerem um jornal da turma que fale do Colégio onde eles estudam um pouco mais do que eles queriam. Esse jornal é vendido e a sua renda será para talvez fazer um passeio no final do ano esse jornal ele é educativo e serve para ensinar um pouco mais do que a nossa criatividade pode imaginar.

Observando o Texto 12, percebe-se que ainda acontecem repetições lexicais, entretanto o intervalo entre elas é maior e elas funcionam como elementos coesivos. O número de linhas produzidas aumenta consideravelmente e o texto parece mais claro em se comparando aos anteriores, pois melhorou a organização das idéias e, provavelmente, houve um maior planejamento verbal.

5.2.1.2 Desempenho dos Sujeitos em relação ao *Uso de Conjunções*

Os textos que serviram de base para esta análise são o 9 e o 13 porque, naquele, o exercício exigia que o aluno levantasse hipóteses para a causa e a conseqüência da morte de *João Gostoso*, personagem do "*Poema tirado de uma notícia de jornal*", de Manoel Bandeira (1974); e neste, o exercício exigia que o aluno explicitasse o motivo pelo qual o Projeto estava sendo desenvolvido e dissesse como ele acontecia. Acredito que, por serem fruto de exercícios que tentavam relacionar circunstâncias a determinados fatos, o uso de conjunções nos textos produzidos seja mais necessário do que em outros textos, cuja elaboração não fazia essa exigência.

O quadro 18, a seguir, mostra uma visão geral do desempenho dos quatro sujeitos, apresentando as conjunções utilizadas e as expressões que tentam representá-las nos Textos 9 e 13.

Quadro 18 – Uso de Conjunções

	Conjunções e expressões equivalentes utilizadas	
	Texto 9	**Texto 13**
Sujeito 1	ou, e, e, que, e, + (mas), q (que), aí (por isso)	e
Sujeito 9	que, e, que, e	-
Sujeito 11	porque, porque, e	que, e, e
Sujeito 12	e, e, que	e, e

Como se pode observar no quadro anterior, os dados mostram duas ocorrências interessantes de serem comentadas: a primeira é que no Texto 9, os quatro sujeitos utilizaram mais conjunções do que no Texto 13; e a segunda é que nenhuma das conjunções utilizadas são subordinativas, todas as conjunções utilizadas pelos quatro alunos são coordenativas.

Segundo Kato (1986), existem maiores possibilidades de que, na Escrita 1 os indivíduos utilizem mais conjunções coordenativas e que na Escrita 2 utilizem mais as subordinativas. Dessa forma, uma das hipóteses para explicar a incidência de conjunções coordenativas nos textos dos sujeitos é que a atividade que gerou o Texto 9 teve um caráter mais livre do que a atividade que gerou o Texto 13. Naquela atividade, os sujeitos foram mais criativos, pois o exercício referente a esse texto exigia que imaginassem uma causa e uma conseqüência para a morte da personagem que era fictícia. Já o exercício relacionado ao Texto 13 fornecia algumas informações e exigia que os alunos escrevessem sobre o Projeto. Desse modo, suponho que, quando os alunos expressam suas idéias de maneira mais livre, mais espontânea, a tradução para a forma escrita se aproxima mais da linguagem falada, podendo ser considerada como Escrita 1. Um exemplo disso é a expressão “e aí” (trata-se de uma forma bastante comum na linguagem falada) utilizada pelo Sujeito 1 no Texto 9 em lugar de “por isso”. Assim, no Texto 9, parece que não houve um planejamento verbal explícito, ou, em outras palavras, conforme

as idéias dos alunos surgiam, eles as escreviam de maneira não-planejada e, para tentar criar relações entre elas, usavam sem controle os conectores (neste caso as conjunções coordenativas). Por outro lado, no exercício que gerou o Texto 13, que foi uma atividade mais direcionada à produção escrita em linguagem formal, parece que houve um maior planejamento verbal, pois as conjunções foram usadas com certo grau de controle pelos alunos. No entanto, essa hipótese de que em atividades menos direcionadas à produção escrita em linguagem formal os alunos utilizam mais conjunções coordenativas, não se mostra suficiente para explicar a ausência das conjunções subordinativas no Texto 13, que nessas circunstâncias está subentendido como Escrita 2 e que era fruto de uma atividade mais direcionada. Por isso, em busca de uma resposta para essa ausência, passo a relacioná-la ao que foi observado nos estudos de Nunes (2005).

Nunes (2005) explica que o uso (ou não) das conjunções coordenativas e subordinativas pode ser analisado em relação ao estágio de desenvolvimento dos alunos, que pode estar relacionado à faixa etária e à série freqüentada por eles. No seu artigo "*A relação entre os hábitos de leitura e emprego de mecanismos coesivos nas produções textuais de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental*" a autora relata uma pesquisa com dois sujeitos que estavam, supostamente, em um mesmo estágio de desenvolvimento, pois pertenciam a mesma faixa etária e cursavam a mesma série do ensino escolar. As idéias apresentadas por ela sugerem que os conectores coordenativos são os primeiros a serem utilizados pelas crianças. Por exemplo, a conjunção "e" pode causar vários efeitos de sentido e, por isso, é muito utilizada em sentenças mais simples. Além disso, segundo Nunes, o hábito da leitura proporciona nos sujeitos a percepção do funcionamento dos conectores mais complexos (como as conjunções subordinativas que são usadas em sentenças mais elaboradas), mas não leva ao uso efetivo na escrita, ou seja, os sujeitos leitores compreendem o efeito de sentido causado por esses conectores nos textos lidos, porém não os utilizam na escrita. Conforme a criança avança no seu nível de desenvolvimento, aumenta a incidência desses conectores mais complexos em seus textos escritos.

Essa perspectiva apresentada por Nunes (2005) me faz supor que, os quatro sujeitos desta pesquisa, utilizaram apenas conjunções coordenativas em seus textos porque ainda não haviam alcançado um estágio de desenvolvimento satisfatório para que construíssem sentenças mais elaboradas utilizando as

conjunções subordinativas. Assim, percebo que o Projeto Jornal na Sala de Aula não foi suficiente para desenvolver na escrita dos alunos o uso de conectores mais complexos, como essas conjunções. Essa constatação parece ir ao encontro da idéia de Vygotsky (1982a) que diz que a aprendizagem só é satisfatória quando precede o desenvolvimento, ou seja, quando o professor ensina ao aluno um conceito científico (um conteúdo escolar), essa aprendizagem cria zonas de desenvolvimento proximal e exercita as funções psicológicas superiores, propiciando o desenvolvimento do pensamento. Desse modo, suponho que, se eu tivesse trabalhado explicitamente com o conteúdo "conjunções subordinativas", teria contribuído para o desenvolvimento do pensamento dos alunos que, possivelmente, ao alcançarem esse estágio superior de desenvolvimento construiriam espontaneamente sentenças mais elaboradas (em relação as que foram produzidas) utilizando as conjunções subordinativas, conforme apontou Nunes (2005).

5.2.1.3 Desempenho dos Sujeitos em relação à *Dependência Contextual*

Para verificar a presença da variável *Dependência Contextual*, analisei, nos textos dos sujeitos, o uso de termos e expressões utilizados na oralidade, os quais podem tornar a escrita dependente do contexto.

Algumas ocorrências chamaram a minha atenção nos Textos 9 dos Sujeitos 1, 9 e 11. Nesses textos, o pronome "ele" é utilizados sete vezes pelo Sujeito 1, três vezes pelo Sujeito 9 e cinco vezes pelo Sujeito 11, sendo que, em nenhuma parte dos textos, a personagem (a quem o pronome ele se refere) é identificada. Assim, os textos mostram-se altamente dependentes do contexto, pois, não podem ser entendidos pelo leitor que não tiver conhecimento sobre as condições em que foi feita a produção textual. Nesse caso, parece que os alunos imaginaram, como seu leitor, apenas a "professora", a qual, logicamente, sabia quem era a personagem. Talvez por isso, os alunos não sentiram necessidade de identificá-la. Concordando com Kato (1986), penso que o grau de planejamento verbal está altamente relacionado com a proximidade que o autor tem com o seu leitor.

Também observei que a dependência contextual, nos textos do Sujeito 9, está relacionada ao uso de conectivos (como conjunções) em lugar de uma pontuação adequada: na escrita desse aluno, em lugar da pontuação, aparecem muitos conectivos (por exemplo: mas, e, ou). Assim, parece que o aluno tenta trazer recursos que são utilizados na linguagem coloquial falada para a escrita, como, por exemplo, no Texto 3: "[...] o que os cidadões podem fazer para acabar ou a policia mesmo *mas* que vergonhão para o povo brasileiro." Nesse trecho, o que chama mais a atenção é o uso da conjunção *mas* em lugar de um ponto de interrogação. Se esse trecho fosse reproduzido na linguagem oral, o sujeito provavelmente faria uso de estratégias próprias desse modo de linguagem, como entonação da voz e o seu discurso ficaria mais claro.

Quanto ao Sujeito 12, não foi observada dependência contextual relevante em suas produções escritas. Isso, talvez, demonstre que este aluno apresenta uma qualidade superior de escrita em relação aos seus colegas.

Ainda considero importante comentar um aspecto interessante que chamou a minha atenção em relação ao Texto 9 do Sujeito 1: a incidência de formas gráficas típicas da comunicação estabelecida através de meios digitais (como por exemplo, celular e internet). Nesse texto, o aluno utilizou as seguintes formas: "estavah", "+" e "q". Isso me fez refletir sobre o que tenho observado na minha prática em sala de aula: nos textos produzidos pelos alunos, tenho notado que existe um aumento progressivo do uso dessas formas e que, por isso, muitas vezes, a escrita torna-se altamente dependente do contexto, pois, de um modo geral, o significado de tais termos são restritos aos indivíduos que fazem uso desses meios de comunicação. Essa idéia me faz pensar que, talvez, em uma primeira tentativa de traduzir o seu pensamento para a forma escrita, os alunos utilizem recursos lingüísticos que estão acostumados a usar nos seus escritos cotidianos (como, por exemplo, as abreviações utilizadas em mensagens de celular: "+" por *mais*, "q" por *que*) como uma forma de trazer mais imediatamente as suas idéias para o texto.

Relacionando a essa busca imediata pela tradução das idéias, feita pelos alunos, acredito que a dependência contextual de alguns textos possa estar ligada à velocidade em que são escritos. Por exemplo, o Texto 8 do Sujeito 1 apresenta alguns trechos em que a escrita parece transcrever o pensamento do aluno, fazendo uma adaptação insatisfatória às regras da linguagem escrita: "*Vai ser tantos viados falando mas adoro rebelde e RBD mais também vai ter tantos viados de gente que*

quer conhecer isso é muito legal!". Esse trecho permite que o leitor apenas formule uma hipótese sobre o que o Sujeito pensa e quer expressar. Entretanto, não se pode afirmar que nele há clareza de idéias. Possivelmente, isso seja um indício que confirme a idéia de que a linguagem não consegue traduzir exatamente o pensamento (que acontece não somente com palavras, mas também com intenções, com imagens, símbolos, etc.). Baseada nas idéias de Vygotsky (1982b) sobre a linguagem interna e suas características, talvez se possa pensar que o uso de alguns recursos (como a supressão do sujeito nos textos, o uso de símbolos e abreviações, etc.) indique a ausência da consciência de que, embora o pensamento se realize na linguagem interna, esta necessita ser traduzida para uma linguagem exterior (social) para ser compreendida. Por isso, é necessário que essa linguagem interna seja reestruturada, modificada, ampliada. Assim, pode ser que a escrita dos alunos apresentem símbolos, abreviaturas e seja dependente do contexto porque eles não têm consciência – provavelmente pela falta do exercício da escrita e da leitura (comum em nosso meio) – de que a linguagem falada e a escrita necessitam de condições diversas para serem entendidas.

Cruzando essas observações com algumas anotações que tenho em meu diário de campo, suspeito que, em aulas que tiveram um cunho mais formal, nas quais os alunos se dedicaram mais ao planejamento verbal, a incidência de dependência contextual era mínima. Um exemplo disso é que, na aula em que foi produzido o Texto 13, alguns alunos perguntaram para que serviria esse texto, que era tão parecido com o primeiro. Outros alunos responderam que poderia ser para verificar se tinham melhorado a escrita. Talvez, depois destes comentários, alguns tenham se preocupado mais com a forma escrita do que em aulas anteriores. Esse acontecimento leva-me a concordar com a idéia de Kato (1986) de que as condições de produção determinam a relativa isomorfia entre a fala e a escrita, ou seja, as circunstâncias do desenvolvimento das atividades influenciam diretamente o grau de planejamento verbal do texto produzido. Dessa forma, penso que: aulas mais formais proporcionam textos mais planejados verbalmente, no entanto, mais limitados em termos de número de linhas produzidas; e aulas menos formais proporcionam textos menos planejados verbalmente, mas com maior número de linhas produzidas.

5.2.2 Categoria 2 – *Indícios de Autoria*

Os dados que passam a ser descritos e analisados em relação à Categoria 2 buscam responder à terceira questão de pesquisa: *O trabalho com o Projeto Jornal na Sala de Aula desenvolve a capacidade de argumentação dos alunos?* Como já explicado anteriormente, esta categoria será analisada a partir de duas variáveis: *Apresentação de Evidências* e *Incorporação de Discursos*. Acredito que, por meio da análise dessas variáveis, possa ser verificado se houve ou não desenvolvimento da capacidade da argumentação dos alunos, embora elas representem apenas uma pequena parte do que poderia indicar *Indícios de Autoria*, que é algo muito complexo e pode ser analisado em diversos aspectos.

A seguir apresento os resultados relativos a cada uma das variáveis referentes à Categoria 2, presentes nos textos escritos pelos sujeitos da pesquisa.

5.2.2.1 Desempenho dos Sujeitos em relação à *Apresentação de Evidências*

Quanto ao desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos, será analisada, nas suas respostas, a apresentação de evidências através de fatos e de exemplos citados por eles.

Como base para esta análise, utilizarei as respostas dos alunos à terceira pergunta do segundo questionário. O quadro 12 (página 82 desta dissertação) mostra as respostas dos quinze sujeitos que foram selecionados para esta pesquisa.

No quadro 12 observa-se que a maioria dos alunos justificou as suas respostas relatando fatos que aconteceram durante o Projeto, por exemplo: “Legal. Por que com isso aprendemos a trabalhar em grupo e os alunos se intersarão.” (Sujeito 8); e “Muito legal. Porque *podemos aprender mais coisas e como se faz um jornal, e também podemos passar mais informação para os alunos da escola*.” (Sujeito 11). Poucas respostas apenas expuseram uma opinião sem argumentá-la, como por exemplo, a do Sujeito 7: “Achei bom, mas teve algumas complicações.”.

Percebe-se que os alunos preferiram utilizar os *fatos* para comprovar as suas respostas, em lugar de outras evidências, como os *exemplos*. A interpretação que faço dessa ocorrência é que, no desenvolvimento do Projeto, trabalhamos

freqüente e explicitamente com fatos e muito pouco com outros tipos de evidências, o que talvez possa ter levado os alunos a apresentarem argumentos para embasar suas respostas, mais facilmente, a partir deles. Também é possível que as respostas estejam fundamentadas em fatos porque, segundo Garcia (1982), esses são os elementos mais importantes de uma argumentação e são mais comumente utilizados pelas pessoas, visto que são os que mais provam e convencem.

Há alguns aspectos que considero importantes de serem comentados sobre esta turma: logo que comecei a lecionar na Escola 2, esta turma de 7ª série me foi destinada porque os outros professores, mais antigos na escola, não quiseram assumi-la, pois diziam que esses alunos "incomodavam" muito e não mostravam interesse em aprender; além disso, quando comecei a desenvolver o Projeto, alguns professores que já haviam trabalhado com ela, comentaram comigo que os alunos eram bastante "críticos" e que, sempre que havia algum assunto polêmico na escola, eles se posicionavam. Conforme fui conhecendo a turma, percebi que gostavam de estabelecer debates e que todas as atividades que relacionassem temas polêmicos eram bem aceitas. Sendo assim, penso que a capacidade de argumentação dos alunos pode ter sido desenvolvida em atividades feitas em outras disciplinas, talvez em anos letivos anteriores, contudo, acredito que durante as atividades do Projeto essa capacidade também foi aprimorada.

5.2.2.2 Desempenho dos Sujeitos em relação à *Incorporação de Discursos*

Para verificar a presença dessa variável – *Incorporação de Discursos* – nas produções dos alunos, serão analisados aspectos de textos escritos por alguns sujeitos durante o Projeto.

Assim, apresento um dado interessante no Texto 12 do Sujeito 9 que parece ilustrar adequadamente a idéia de que há indícios de autoria quando um indivíduo incorpora discursos de outros enunciadores, mas de uma maneira original: "[...] que ensentivo os alunos a fazerem um jornal da turma que fale do Colégio *onde eles estudam um pouco mais do que eles queriam*." Por um lado, observa-se nesse trecho uma informação aparentemente banal: nesse colégio, os alunos estudam mais do que gostariam. Por outro lado, esse comentário pode indicar que o discurso

do aluno está “atravessado” pelo discurso de outrem: como já foi comentado anteriormente, a Escola 2 desfruta, tradicionalmente, de uma boa reputação perante a comunidade, por manter um nível de ensino considerado satisfatório e, entre os alunos que lá estudam, há um discurso corrente de que essa escola é muito exigente em relação à cobrança dos conteúdos escolares e também em relação à disciplina. Assim, fica claro que “o discurso do autor não lhe pertence, pertence a toda uma comunidade” (POSSENTI, 2002), ele apenas dá voz a esse discurso corrente, utilizando as suas próprias palavras. Nesta perspectiva, pode-se dizer que no Texto 9 desse Sujeito existem indícios de autoria, o que antes não havia sido verificado em nenhum de seus textos.

Também, no Texto 13 do Sujeito 11 percebi a incorporação do discurso de outro enunciador, nesse caso o provável enunciador seria eu, a professora. Freqüentemente eu animava o grupo dizendo que todos eles eram capazes de realizar um bom trabalho e que quando o jornal escolar estivesse pronto e fosse distribuído na escola, todos se sentiriam orgulhosos do resultado final. A partir desse meu discurso (que, certamente, também são palavras de outrem) penso que o Sujeito 11 construiu o seguinte comentário sobre um possível objetivo para a criação do jornal da turma: “Os alunos querem mostrar para as outras turmas, que todos podem alcançar e fazer alguma coisa positiva.”. Novamente suponho que, por ser esse texto atravessado pelo discurso de outra pessoa, e por esse aspecto não ter sido percebido nos outros textos desse Sujeito, houve um avanço em termos de autoria.

Em relação ao Sujeito 12, uma característica interessante é que, na sua escrita, às vezes, apareciam comentários que pareciam demonstrar a sua opinião e que ao mesmo tempo refletiam um discurso corrente. Por exemplo, no Texto 1, ele especifica uma das mudanças necessárias no ensino: “professores não faltarem sem motivo”. Sabemos que, em relação à educação, existe um conhecido lugar-comum: o povo costuma dizer que “os professores faltam demais às aulas”. Assim, observa-se que a opinião que esse aluno assume como sua, pertence a um discurso corrente. Procurando descobrir se, no final do Projeto, houve alguma evolução relacionada aos aspectos de autoria nos textos desse aluno, busquei outras produções feitas em atividades que não foram selecionadas para a análise dos dados. Encontrei um texto bastante sugestivo: trata-se do Texto 14, que teve origem na vigésima atividade. Esse texto, como já foi explicado no capítulo referente à

metodologia da intervenção, era uma paródia feita a partir da música “Vou Deixar” do grupo “Skank”. Para que a compreensão da análise seja mais clara, transcrevo no quadro 19 a música que serviu de base para a atividade e a paródia feita pelo Sujeito 12:

Quadro 19 – Música e Paródia

Vou Deixar / Skank Composição: Samuel Rosa / Chico Amaral	**Não Podemos Deixar** Composição: Sujeito 11
Vou deixar a vida me levar Pra onde ela quiser Estou no meu lugar Você já sabe onde é Não conte o tempo por nós dois Pois a qualquer hora posso estar de volta Depois que a noite terminar Vou deixar a vida me levar Pra onde ela quiser Seguir a direção De uma estrela qualquer Não quero hora pra voltar não Conheço bem a solidão, me solta E deixa a sorte me buscar Eu já estou na sua estrada Sozinho não enxergo nada Mas vou ficar aqui Até que o dia amanheça Vou esquecer de mim E você se puder não me esqueça Vou deixar o coração bater Na madrugada sem fim Deixar o sol te ver Ajoelhada por mim sim Não tenho hora pra voltar não Eu agradeço tanto a sua escolta Mas deixa a noite terminar Eu já estou na sua estrada Sozinho não enxergo nada Mas vou ficar aqui Até que o dia amanheça Vou esquecer de mim E você se puder não me esqueça Não, não, não quero hora pra voltar, não Conheço bem a solidão, me solta E deixa a sorte me buscar Não, não, não tenho hora pra voltar, não Eu agradeço tanto a sua escolta Mas deixa a noite terminar! www.skank.com.br	Se eu deixar a política levar o Brasil pra onde ela quiser Nós vamos afundar Você sabe como é... Depois que o Brasil afundar Não tem mais como salvar Nós não podemos deixar Se eu deixar a política levar o Brasil pra onde ela quiser Nós vamos afundar Você sabe como é... Não vou deixar não Conheço bem esses ladrões Não vamos mais aceitar O Brasil já está na estrada Sozinho não vai se salvar Não vou ficar aqui Até que o dia amanheça Vou fazer minha parte E você se puder faça a sua Se eu deixar a política levar o Brasil vai acabar sim Espere só pra ver O que vai acontecer sim Não dá mais pra esperar não Eles agradecem tanto seu dinheiro Mas um dia vai acabar O Brasil já está nessa estrada Sozinho não vai se salvar Não vou ficar aqui Até que o dia amanheça Vou fazer minha parte E você se puder faça a sua Não, não, isso não pode continuar, não Conheço bem esses ladrões Não vamos mais aceitar Não, não, não podemos mais aceitar, não Eles agradecem tanto o seu dinheiro Mas um dia vai acabar!

Observando o quadro 19, verificamos que, novamente, o texto desse aluno é atravessado pela voz de outros enunciadores. Nesse caso, houve a incorporação de vários discursos extremamente corriqueiros entre o povo brasileiro. Costuma-se dizer que: (1) “*a política vai afundar o Brasil*”, pois (2) “todos os políticos são corruptos” e que, frente a isso, (3) “nós (o povo) não podemos ficar parados, o povo deve lutar para salvar o seu país”, assim, (4) “cada um precisa fazer a sua parte”.

O texto do aluno parece sugerir que houve avanço em relação à autoria desse sujeito, pois, no começo do Projeto, os seus textos apresentavam, às vezes, apenas um simples comentário de outro enunciador em cada produção. No Texto 14, último produzido no Projeto Jornal na Sala de Aula, o aluno fez toda a sua produção baseada no senso comum, mas com originalidade.

Visto que, na análise dessa variável – *Incorporação de Discursos* – foram apresentados dados referentes a três sujeitos desta pesquisa (Sujeitos 9, 11 e 12), penso ser necessário complementá-la, informando que não foram encontrados discursos de outrem, incorporados aos textos do Sujeito 1, talvez por serem muito curtos ou por esse aluno, aparentemente, não ter avançado em relação a essa categoria. Mesmo assim, considero um ótimo resultado que, entre quatro alunos, três tenham apresentado ganhos no desenvolvimento da autoria.

Baseada em tudo o que foi apresentado até aqui, no próximo capítulo, teço algumas considerações finais sobre este trabalho de pesquisa.

6 Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo organizar, implementar e avaliar o Projeto Jornal na Sala de Aula, o qual visou proporcionar a criação de um jornal escolar junto a uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Pelotas/RS, composta por trinta alunos.

Tentou-se verificar os efeitos dessa atividade sobre o gosto pela leitura e pela escrita, sobre a qualidade da escrita e sobre o desenvolvimento do pensamento (mais especificamente, das funções psicológicas superiores, como a capacidade de argumentação) dos alunos. Para isso foram considerados, respectivamente, três aspectos fundamentais: a opinião dos alunos, o planejamento verbal e os indícios de autoria presentes nos textos escritos por eles.

Em relação ao gosto pela leitura e pela escrita, foram avaliadas as respostas dos alunos aos questionários aplicados no início e no final do Projeto, e à avaliação final feita por eles. Esses instrumentos mostraram-se frágeis para investigar tais aspectos, por isso os resultados devem ser avaliados com cautela. Possivelmente, uma entrevista com cada um dos alunos fosse um instrumento que trouxesse melhores conclusões. A análise dos dados oriundos desses instrumentos que foram utilizados, revelou que a maioria dos alunos não está habituada à leitura e à escrita e que alguns as associam às atividades feitas em sala de aula, como ler textos de livros didáticos e copiar conteúdos que são passados pelos professores no quadro negro. Ainda, a maioria afirma que gosta de ler e escrever textos curtos, que estão relacionados à comunicação estabelecida através de meios digitais, como por exemplo, mensagens de celular. Aparentemente, o Projeto Jornal na Sala de Aula proporcionou uma maior conscientização dos alunos sobre o que é *ler* e *escrever* e sobre a importância que tais atividades exercem em nossa sociedade. Embora os

dados referentes aos questionários e à avaliação final mostrem que não houve uma alteração relevante no gosto dos alunos pela leitura, na prática observei o contrário: os alunos passaram a praticar a leitura com satisfação. Uma evidência disso é que, no final do Projeto, alguns alunos passaram a trazer para a sala de aula revistas em quadrinhos que haviam lido, para emprestarem aos colegas que também desejavam ler; além disso, passaram a trazer-me textos recortados de jornais, que tratavam de assuntos do interesse deles, para serem trabalhados em sala de aula. Da mesma forma, em relação ao gosto pela escrita, aparentemente, os dados mostram que não houve um avanço, no entanto, na prática observei que os alunos escreviam com extremo interesse. Penso que se o Projeto tivesse uma continuação, se houvesse mais tempo dedicado ao desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita, talvez nesse aspecto o Projeto tivesse alcançado maior sucesso.

Nas atividades que envolveram a leitura, também pode ser percebido é que a diversidade trazida pelos textos jornalísticos atraiu o interesse dos alunos e as aulas se tornaram mais dinâmicas e interessantes se comparadas a aulas tradicionais em que, por exemplo, são desenvolvidas interpretações de textos de livros didáticos, os quais, muitas vezes, não despertam a atenção dos alunos. As atividades de leitura de textos jornalísticos foram sempre muito bem aceitas por todos os alunos do grupo, que demonstraram interesse e satisfação em participar das tarefas.

Nas atividades que envolveram a escrita, a criação de um jornal escolar parece ter sido um objetivo extremamente motivador: os alunos mostraram-se entusiasmados em apresentar um trabalho diferenciado, feito por eles, para a comunidade escolar. Eles demonstraram interesse em agradar o leitor e isso parece ter resultado em maior planejamento verbal em seus textos. Enfim, o fato de o Projeto instituir um leitor “real”, trouxe grande motivação ao trabalho e satisfação aos alunos.

Em relação à qualidade da escrita, foram avaliados os textos produzidos pelos alunos ao longo do Projeto, mediante a categoria *Planejamento Verbal*. Essa categoria foi analisada a partir de três variáveis: *Repetição Lexical, Uso de Conjunções* e *Dependência Contextual*.

A análise dos dados extraídos dos textos dos quatro sujeitos revelou que, o “gosto pela escrita” não é um aspecto determinante em relação ao avanço quantitativo das linhas produzidas, ou seja, tanto os alunos que afirmaram gostar de

escrever, quanto os que afirmaram não gostar, na maioria das produções, não apresentaram um aumento significativo no número de linhas produzidas. Entretanto, percebi que, em algumas atividades que tiveram um caráter mais livre e que trataram de temáticas voltadas ao interesse dos jovens, houve um bom avanço em relação à produtividade. Assim, acredito que, quando o professor trabalha com assuntos voltados ao interesse dos jovens, eles apresentam maior interesse e, conseqüentemente, maior desenvoltura para a escrita. No entanto, minha experiência neste Projeto mostrou que nessas atividades as repetições lexicais e o uso de conjunções coordenativas são mais freqüentes e a dependência contextual é mais acentuada do que em atividades que tenham, relativamente às primeiras atividades, um caráter mais direcionado à aprendizagem da linguagem culta (formal). Essas últimas atividades parecem gerar textos que apresentam um maior grau de planejamento verbal. Dessa forma, parece que, para que a escrita seja desenvolvida satisfatoriamente nas aulas de língua materna, é necessário que o professor proporcione um equilíbrio entre atividades direcionadas à aprendizagem da norma culta e atividades que desenvolvam a escrita criativa através de temas que sejam do interesse dos alunos.

A análise dos textos dos quatro sujeitos, a partir da variável *Repetição Lexical* revelou que em atividades que tinham um caráter mais voltado ao ensino das normas lingüísticas, os textos escritos apresentavam uma redução no número de repetições lexicais. Penso que essa mudança também possa ter ocorrido, devido às explicitações dos desvios que eram apresentadas nas correções dos textos. Assim, é possível que, quando os alunos passaram a prestar maior atenção à forma como escreviam, houve um maior grau de planejamento verbal. Ainda na análise dessa variável, observei que o uso de mecanismos de imitação por alguns alunos, proporcionou o desenvolvimento de processos parafrásticos e o aperfeiçoamento do uso de elementos coesivos, que levaram à redução das repetições lexicais e, conseqüentemente, ao maior grau de planejamento verbal. Isso parece confirmar a idéia apresentada por Garcia (1982) que afirma que a paráfrase é um dos exercícios mais proveitosos no ensino de língua materna, pois possibilita o enriquecimento lexical do aluno e desenvolve a capacidade de reestruturação de frases.

A análise do *Uso de Conjunções* revelou que parece haver uma maior incidência das conjunções coordenativas quando as produções textuais são oriundas de atividades que tenham o caráter mais livre. Nessas circunstâncias, a

escrita dos alunos se aproxima da Escrita 1. Os dados mostraram que, a partir do desenvolvimento do Projeto, não houve avanço na qualidade da escrita em relação ao uso de conjunções subordinativas, possivelmente, porque não trabalhei explicitamente com esse conteúdo. Essa constatação evidenciou a influência do ensino formal sobre o desenvolvimento do pensamento, como já havia sido apontado por Vygotsky (1982a): a aprendizagem dos conteúdos escolares (conceitos científicos) exercita as funções psicológicas superiores e provoca avanços no pensamento do sujeito, os quais não ocorreriam espontaneamente.

Da mesma forma, a análise da *Dependência Contextual* (que aconteceu por meio do exame da presença de termos e expressões utilizados na oralidade), revelou que, nas atividades de caráter mais livre, a presença dessa variável é mais significativa do que nas atividades mais direcionadas. Provavelmente, isso confirme a idéia de que quando as atividades são mais direcionadas ao ensino das normas lingüísticas, os alunos fazem um maior planejamento verbal nos seus textos.

Ainda, em relação à variável *Dependência Contextual*, observei que alguns aspectos e o uso de determinados elementos provocavam um grau maior de dependência contextual: a supressão do sujeito dos enunciados em lugar de um uso demasiado de pronomes (por exemplo, em alguns textos o nome da personagem não era identificado, mas freqüentemente era referenciado pelo pronome “ele”); o uso de conectivos (conjunções, pronomes, etc.) em lugar de uma pontuação adequada; e o uso de abreviações e símbolos utilizados em comunicações estabelecidas através de meios digitais (mensagens de celular, etc.). Esses aspectos parecem apontar para a idéia de Vygotsky (1982b), que sugere que a linguagem externa (nesse caso, a escrita) não consegue traduzir exatamente o pensamento, evidenciando a existência da linguagem interna que faz a mediação entre o pensamento e a linguagem externa e que possui algumas características semelhantes aos aspectos encontrados nos textos dos alunos, como, por exemplo, o caráter predicativo (supressão do sujeito). Também, pode ser que os alunos, na tentativa de traduzir o pensamento sobre um determinado assunto e não esquecê-lo, utilizam abreviações e símbolos para simplificar (reduzir) a escrita e ganhar velocidade. Desse modo, suponho que isso seja uma confirmação da idéia de que a linguagem interna não se realiza apenas com palavras, ou seja, o pensamento acontece em grande velocidade (pois, não precisa processar palavras inteiras, basta-lhe apenas a intenção, símbolos, etc.) e, por isso, os alunos apressam a sua

escrita como uma forma de não “perder” as idéias. Também, deixam de atentar para as regras de pontuação e usam conectivos que são comumente utilizados na linguagem oral, como se isso fosse uma maneira de escrever mais rápido. Assim, talvez, seja possível afirmar que, por não terem consciência de que a linguagem interna, para ser compreendida, precisa ser reestruturada, modificada, ampliada, os alunos, na tentativa de traduzir o seu pensamento para a linguagem escrita, utilizaram símbolos e abreviações em seus textos e apresentaram uma escrita altamente dependente do contexto, e, conseqüentemente, pouco planejada verbalmente.

Também, durante a análise dessa variável, percebi que quando os alunos imaginam o leitor dos seus textos como alguém que tem conhecimento sobre o contexto em que a atividade de escrita está sendo desenvolvida (como, por exemplo, o professor), os textos apresentam maior dependência contextual e, quando os alunos imaginam o seu leitor como alguém mais distante (como, por exemplo, as diversas pessoas da comunidade escolar que irá ler o jornal produzido pela turma), diminui a incidência dessa variável. Assim, os dados parecem também confirmar a argumentação de Kato (1986) que explica que o grau de planejamento verbal está relacionado com a proximidade que o autor tem com o seu leitor.

Essas constatações me levam a pensar sobre o desenvolvimento das atividades feitas durante o Projeto: não tive como objetivo principal melhorar a qualidade da escrita através da explicitação de desvios gramaticais e da reescritura de textos, mas sim, melhorá-la a partir da análise de textos jornalísticos que serviam como modelos para as produções textuais. Talvez, se tivesse trabalhado de maneira mais direcionada com tais aspectos e se tivesse feito mais atividades que trabalhassem com a criatividade e com a imaginação dos alunos, fosse possível alcançar uma melhora significativa em relação à qualidade da escrita. Também, imagino que se os textos escritos fossem planejados estritamente para o jornal escolar, talvez, por estabelecer um leitor real, os alunos planejassem melhor os seus textos.

Em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente da capacidade de argumentação, a categoria Indícios de Autoria foi analisada por meio de duas variáveis: Apresentação de Evidências e Incorporação de Discursos.

Quanto à análise da variável *Apresentação de Evidências*, observei que a maioria dos alunos utilizou como argumento para suas respostas, o relato de fatos, provavelmente porque esse aspecto foi bastante trabalhado durante o Projeto. A presença de tais variáveis nos textos dos alunos, parecem sugerir indícios de autoria e, possivelmente, aprimoramento da capacidade de argumentação desses alunos.

Na análise da variável *Incorporação de Discursos*, percebi que houve um avanço relevante nos textos dos Sujeitos 9, 11 e 12 em relação aos indícios de autoria. Verifiquei que, diferentemente das produções feitas no início do Projeto, os textos finais dos alunos, mostraram serem "atravessados" por discursos de outros enunciadores, mas construídos de forma original (escritos com as próprias palavras de cada um dos autores). Embora esse avanço não tenha sido constatado nos textos do Sujeito 1, considero que houve uma boa evolução em termos de autoria nos textos dos outros sujeitos, o que ilustra o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos.

A partir dos dados analisados, resumindo as idéias apresentadas até aqui, considero que o *Projeto Jornal na Sala de Aula* desenvolveu a consciência dos alunos sobre o que é ler e escrever. Também, acredito que proporcionou avanço quanto ao gosto pela leitura e pela escrita, quanto à qualidade da escrita (em alguns aspectos) e desenvolveu a capacidade de argumentação dos alunos. Contudo, o aspecto que considerei mais vantajoso foi, sem dúvida, a motivação que é gerada em função da criação de um jornal escolar.

Atualmente, na escola, penso que é muito difícil motivar os alunos às atividades que envolvam a escrita, a leitura e o desenvolvimento do pensamento. Nessas atividades (e acredito que também em outras), geralmente o que parece mover os alunos ao exercício são as avaliações. Atentando para o fato de que esta era uma turma considerada pelos professores e funcionários da escola como um "problema" (os alunos eram muito agitados e não se mostravam interessados nas disciplinas), o Projeto alcançou ótimos resultados, pois conseguiu despertar o interesse dos alunos, motivá-los às atividades e fez com que a escola tivesse sentido para eles, pois a aprendizagem não aconteceu isolada do meio social: enquanto estudávamos os conteúdos escolares (por exemplo, as estruturas textuais), discutíamos acontecimentos noticiados pelos meios de comunicação. Além disso, o retorno que eles tiveram do seu jornal escolar foi extremamente compensador: tanto os alunos das outras turmas, quanto os professores, os

funcionários, a equipe diretiva e, até mesmo, a Secretaria de Educação, fizeram grandes elogios e isso os deixou muito satisfeitos. Outro fato que os deixou bastante orgulhosos foi que outras turmas da escola começaram a pedir para os seus professores de língua materna para também fazerem jornais escolares.

Durante o Projeto, tive a impressão de que a diversidade dos textos jornalísticos (em termos de linguagens e de assuntos) e a atualidade das informações, pareciam tornar as aulas mais aprazíveis, por serem dinâmicas e não tão cansativas, ao contrário do que as aulas de língua materna, por vezes, representam ser. Um exemplo disso é que, nas aulas em que discutíamos as possíveis ideologias de algumas notícias, a maioria dos alunos queria expressar a sua opinião e o tempo parecia passar muito rápido, sendo que, algumas vezes tivemos que fazer o fechamento das atividades nas aulas seguintes.

A experiência com o Projeto e com a pesquisa, me possibilitou perceber que, de uma forma geral, infelizmente, o ensino da escrita não tem sido desenvolvido satisfatoriamente pela escola: os alunos chegam, por exemplo, ao sétimo ano do ensino fundamental apresentando uma escrita sem qualidade em todos os aspectos: estruturais, formais, semânticos, etc. Acredito que um dos motivos que leve a essa deficiência é o pouco espaço de tempo dedicado a essa atividade. Mesmo durante o Projeto, dedicando duas aulas semanais a atividades voltadas à escrita, o tempo foi insuficiente para que ela fosse plenamente desenvolvida.

Ao término do Projeto Jornal na Sala de Aula, constatei que algumas atividades poderiam ter sido realizadas de outras formas, que talvez fossem mais eficientes para a aprendizagem dos alunos. Ainda, percebi que as correções mais efetivas dos textos geram maior consciência e controle e, por isso deveria ter sido dedicado mais tempo a elas e, também, deveria ter procurado maneiras de tornar essas correções em algo interessante aos alunos. Assim, acreditando que a experiência me proporcionou uma maior competência para realizar novamente o Projeto, na próxima vez, irei tentar suprir algumas lacunas que percebi durante a análise do processo.

Por outro lado, essa experiência me trouxe grandes satisfações. Uma delas é que fiquei muito contente quando um dos alunos afirmou que o Projeto o havia ajudado a escolher uma profissão para o futuro: ele queria ser jornalista. Isso me fez sentir que o papel do professor vai além de ensinar aos alunos os conteúdos

escolares: o professor pode preparar o aluno para a vida, pode abrir “janelas” para que visualizem um futuro melhor, para que tenham perspectivas e continuem estudando. Outra grande satisfação que tive foi quando, no segundo semestre do ano seguinte[51], 2007, alguns alunos dessa turma me procuraram para contar que estavam “reativando” um antigo jornalzinho do CTG (Centro de Tradições Gauchescas) da escola, que havia deixado de circular há alguns anos, por falta de pessoas que se habilitassem a escrevê-lo. Esse fato me trouxe a sensação de que o trabalho não havia sido encerrado e esquecido, pelo contrário, continuava a ser desenvolvido, agora em uma nova situação, o que é um dos nossos objetivos como professores: que os alunos aprendam e saibam aplicar os seus conhecimentos em novas situações.

Penso que a criação de um jornal pode ser um trabalho divertido e motivador, com o potencial de alcançar bons resultados na sala de aula, já que o aluno, ao melhorar o seu desempenho lingüístico, poderá começar a gostar de ter os seus textos lidos. Ao fazer circular, pelo ambiente escolar, um jornal que uma determinada turma de alunos elaborou, cria-se um mecanismo de socialização dos textos e leitores reais. Além disso, por perceber que as mudanças na escrita são lentas e difíceis de serem promovidas, considero importante que trabalhos deste tipo, sejam realizados durante todo o período de ensino escolar, por todos os professores, pois a melhora da qualidade da escrita deve ser um objetivo da escola e não apenas dos professores de língua materna.

Ao final deste trabalho, penso que a pesquisa realizada serviu para confirmar a idéia de que o professor de língua materna deve sempre explorar a variedade e a riqueza dos recursos lingüísticos de que dispõe, pois assim poderá proporcionar um ensino mais interessante e motivador, capaz de formar indivíduos com competência lingüística expressiva para suas vidas. Somente assim, poderá dizer que cumpriu o seu papel de professor: “*de libertador da palavra, de instrutor do mergulho.*” (BAGNO, 2001, p.311).

[51] Nesse tempo eu já havia me afastado da Escola 2 e voltado a lecionar na Escola 1.

Referências

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolingüística. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Cristina. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006. 294p.

AMADO, João da Silva. A integração escolar de alunos institucionalizados. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.19, p.9-30, 2002.

BACK, Eurico. **Fracasso do Ensino de Português – Proposta de Solução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987. 184p.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa – Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001. 327p.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1999. 145p.

BARTH, Britt-Mari. **A Aprendizagem da Abstração**. Lisboa: Instituto Piaget, 1987. 243p.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.1, p. 49-64, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 112p.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e Alfabetização: uma perspectiva didática**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993. 143p.

CADORE, Luís Agostinho. **Curso prático de Português**. São Paulo: Ática, 1998. 520p.

CALDAS, Graça. Mídia, Escola e Leitura Crítica do Mundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p. 117-130, 2006.

CASE, Robbie. Mudanças nas Visões do Conhecimento e seu Impacto sobre as Pesquisas e a Prática Educacional. In: OLSON, David R. et al.. **Educação e Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 73-91.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001. 624p.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no Ensino Fundamental**. 2.ed. Vol. 7. São Paulo: Cortez, 2001. 196p.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **Como usar o jornal na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001. 162p.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **O jornal na sala de aula**. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2002. 128p.

FARIA, Maria Alice de Oliveira; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005. 178p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165p.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna: Aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982. 521p.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na Sala de Aula – Leitura e Produção**. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. 125p.

HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e Função da Linguagem. In: LYONS, John. **Novos Horizontes em Lingüística.** São Paulo: Cultrix, 1976. p.134-160.

HARRIS, Chris; HARRIS, Ray. **Faça seu próprio jornal**. São Paulo: Papirus Editora, 2003. 59p.

IJUIM, Jorge Kanehide. Jornal Escolar – Do instrumento didático ao instrumento complexo. **Eccos**, São Paulo, v.2, n.2, p. 115-121, 2000.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto: Curso prático de leitura e redação**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1992. 223p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995. 108p.

LEAL, Telma Ferraz; LUZ, Patrícia Santos da. Produção de textos narrativos em pares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 27-45, 2001.

KATO, Mary A. **No mundo da Escrita: Uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986. 145p.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**. n.27, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 19 set. 2007.

LAUTENSCHLÄGER, Jussara. **Diário Popular**, Pelotas, 19 set. 2005. Cidade, p.7. Alunos produzem a própria informação.

LEAL, Telma Ferraz; LUZ, Patrícia Santos da. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.1, p. 27-45, 2001.

LYONS, John. **Língua(gem) e Lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1987. 322 p.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade: O Gigolô das Palavras – Por uma Nova Concepção de Língua Materna**. Porto Alegre: L&PP, 1985. 112p.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 1992. 80p.

MOYSÉS, Lúcia. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. SP: Papirus, 1997. 176p.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 160p.

NUNES, Márcia Rejane Faria. A relação entre os hábitos de leitura e o emprego de mecanismos coesivos nas produções textuais de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental. **Alfabetização e Letramento**. Pelotas, v.1, n.1, p.155-178, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2005. 111p.

OLSON, David R. A escrita e a mente. In: WERTSCH, James V.; RIO, Pablo del; ÁLVARES, Amélia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 89-111.

POSSENTI, Sírio. Indícios de Autoria. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, 2002.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 296p.

ROCHA, Gladys. **A apropriação das habilidades textuais pela criança: Fragmentos de um percurso**. Campinas, SP: Papirus, 1999. 135p.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 138p.

RICHE, Rosa; HADDAD, Luciana. **Oficina da Palavra**. São Paulo: FTD, 1988. 208p.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na Teoria Bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 4, n.2, 2004. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/08.htm>. Acesso em: 11 ago. 2007.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: Evolução histórica e atualidades**. 2.ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994. 273p.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. 6.ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paes e Izidora Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995. 279p.

SLOBIN, Isaac. ***Psicolingüística***. São Paulo: Ed. Nacional/ EduSP, 1980. 309p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 125p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. 104p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997. 245p.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 243p.

VASCONCELLOS, Moizés. **Diário Popular**, Pelotas, 14 out. 2006. Página Dois, p.2. Imagem do dia.

VIANA, Fernando Valeriano; SILVA, Ynaray Joana da. O jornal e a prática pedagógica. In: CHIAPPINI, Ligia (coordenadora geral). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 1998. p. 79-97.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 189p.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8.ed. São Paulo: Ícone Editora, 2003. 228p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: _____. **Obras Escogidas II**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982(a) p. 181-285.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento Y Lenguage. In: _____. **Obras Escogidas II**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982(b) p. 287-348.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. La prehistoria del desarrollo del lenguage escrito. In: _____. **Obras Escogidas III**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982(c). p. 183-206.

WELLS, Gordon. **Indagación Dialógica: hacia uma teoria y uma práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001. 374p.

Apêndices

APÊNDICE A

Cronograma dos Encontros

Planos de Aula	Data	Atividades Desenvolvidas
Nº. 1	09/06/06	Questionário 1 e Produção do Texto 1
Nº.2	23/06/06	Análise do Jornal
Nº.3	30/06/06	A Importância do Título e as Funções da Linguagem
Nº.4	07/07/06	Fato e Versão / Função Conativa Produção dos Textos 2, 3 e 4
Nº.5	14/07/06	Anúncios Classificados/ Produção dos Textos 5 e 6
Nº.6	04/08/06	Notícia e “Lide” / Produção do Texto 7
Nº.7	11/08/06	Leitura de Textos Jornalísticos com Temáticas Jovens (Artigos)/ Produção do Texto 8
Nº.8	14/08/06	Notícia e Poesia / Produção dos Textos 9 e 10
Nº.9	21/08/06	Texto Publicitário / Produção do Texto 11
Nº.10	04/09/06	Orientações
Nº.11	11/09/06	Avaliação do 1º e do 2º Modelos do Jornal
Nº.12	18/09/06	Montagem do Painel sobre o Projeto Jornal na Sala de Aula
Nº.13	25/09/06	Avaliação do Resultado Final (Jornal Impresso)
Nº.14	06/10/06	Organizando a Distribuição do Jornal
Nº.15	10/10/06	Visitando um Jornal
Nº.16	13/10/06	Considerações sobre a Visita ao Jornal e sobre a Exposição do Trabalho / Produção do Texto 12
Nº.17	27/10/06	Exposição de Trabalhos no Colégio
Nº.18	10/11/06	Questionário 2, Produção do Texto 13 e Avaliação Final do Projeto
Nº.19	13/11/06	Visita à Feira do Livro
Nº.20	01/12/06	Paródia – Produção do Texto 14 / Charge e Tirinha

APÊNDICE B

PROJETO JORNAL – TURMA 17E – PROFª. MARILDA

QUESTIONÁRIO
(Este questionário servirá como base para o projeto que iremos desenvolver.)

1 – Você gosta de ler? O que você lê? Com que freqüência?

2 – Você gosta de escrever? O quê? Com que freqüência?

3 – O que você pensa sobre produzir, junto com a sua turma, um jornal na sala de aula? Como você imagina que acontecerá o trabalho?

4 – Agora, imagine que você é um jornalista, acabou de receber as informações do quadro abaixo e seu chefe pediu para que escrevesse uma notícia sobre o assunto para ser publicada no jornal de amanhã. Escreva o seu texto abaixo do quadro.

Quem? Alunos do Colégio Municipal	**Quando?** Hoje
Onde? No calçadão de Pelotas	**Por quê?** Desejam melhorias no ensino
O quê? Uma manifestação	**Como?** Fazendo uma passeata com distribuição de panfletos

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

APÊNDICE C

PROJETO JORNAL – TURMA 17E – PROFª. MARILDA

1 – Você gosta de ler? O que você lê? Com que freqüência?

2 – Você gosta de escrever? O quê? Com que freqüência?

3 – O que você achou de produzir, junto com a sua turma, um jornal na sala de aula? Por quê?

4 – O que você aprendeu durante o Projeto Jornal na Sala de Aula?

5 – Agora, imagine que você é um jornalista e acabou de receber as informações do quadro abaixo, algumas devem ser completadas por você. Seu chefe pediu para que escrevesse uma notícia sobre o assunto para ser publicada no jornal de amanhã. Escreva a sua notícia abaixo do quadro.

Quem? Alunos da turma 7ª E	**Quando?** No segundo trimestre deste ano
Onde? No Colégio Municipal	**Por quê?**
O quê? Um jornal escolar	**Como?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE D

AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO JORNAL

1) CITE PONTOS **POSITIVOS** DO TRABALHO COM O JORNAL.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2) CITE PONTOS **NEGATIVOS** DO TRABALHO COM O JORNAL.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE E

I – Leia o texto “Alunos produzem a própria informação” e complete o lide.

SEGUNDA-FEIRA, 19 DE SETEMBRO DE 2005 — CIDADE

PÉ NA ESCOLA - Na Escola [redacted] os estudantes elaboram jornal desde 2004

Alunos produzem a própria informação

Jussara Lautenschläger

Dentro da construção pedagógica de oferecer aos alunos da Escola Municipal [redacted] um ensino de qualidade, foi desenvolvido pelos professores o projeto Jornal da Escola, que consiste em estudar a estrutura dos textos do **Diário Popular.** A professora de Português, Marilda Edina Vellar Augé, iniciou o trabalho em 2004, quando foi implementado na instituição o projeto Pé na Escola, do DP.

Muitos dos alunos não têm condições de adquirir um jornal diariamente e se informar dos fatos que acontecem na cidade, no estado e no mundo. Com o projeto e os exemplares que diariamente chegam ao educandário, os jovens reescrevem textos com suas palavras, criam situações e personagens novos baseados na comunidade escolar e montam o jornal.

Tudo começou no ano passado, com a análise e estudo dos textos com as turmas de 7ª séries. O jornal @lcides.com tem como finalidade informar aos estudantes o que acontece no educandário, como também interagir com outras instituições.

Hoje as turmas de 8ª séries e as professoras de Ensino religioso, Rosemare Lübke, e de Artes, Cecília Oliveira Boanova, difundem as disciplinas no jornal. Após a decisão dos temas e assuntos a serem abordados e ter o material pronto se inicia a impressão. O material depois é comercializado. O dinheiro é para a formatura das 8ª séries. “Eles também vendem publicidade para cobrir os gastos com impressão”, observa Marilda.

Os exemplares são lançados por trimestre. A cada edição surge uma nova idéia e até mesmo charges, palavras cruzadas, recados e entrevistas complementam as páginas do @alcides.com

Paulo Rossi - DP

NOVAS FRONTEIRAS: o segundo trabalho dos jovens chegou a ser comercializado em outra escola

CIRCULAÇÃO

A primeira edição circulou apenas dentro da instituição e a segunda foi comercializada na Escola Olavo Bilac. O trabalho já está ultrapassando fronteiras. Durante o 5º Poder Escolar foi destaque e recebeu a aprovação de diversas instituições.

A terceira edição será publicada no final de novembro. “Todos os alunos cuidam muito dos textos, da arte e das fotos com finalidade de obter um produto final de excelente qualidade”, destaca a professora Cecília.

DEPOIMENTOS

Guilherme Gimenes considera o trabalho “muito legal”, porque aprende elaborando textos e ao mesmo tempo ele e os colegas estão angariando fundos para a tão sonhada formatura. O chargista Cláudio Júnior de Borges começou a desenhar como brincadeira. Primeiro desenhou como todos viam os professores, depois os colegas até que decidiram colocar o material nos jornais. Os estudantes também consideram o ato de escrever textos uma forma de assimilar melhor as disciplinas.

LIDE

QUEM? _____

O QUÊ? _____

QUANDO? _____

ONDE? _____

POR QUÊ? _____

COMO? _____

COMPLEMENTOS: _____

II – Crie um lide sobre a visita da sua turma ao Diário Popular.

Imagem do dia

Moizés Vasconcellos - DP

JORNALISTA: os alunos da 7ª série do Ensino Fundamental do Colégio Municipal [redacted], turma E, visitaram as dependências do **Diário Popular.** Os estudantes criaram [redacted], o jornal A Folha do Gato

*Imagem publicada no Jornal Diário Popular do dia 14/10/2006, na página 2.

LIDE

QUEM? _____

O QUÊ? _____

QUANDO? _____

ONDE? _____

POR QUÊ? _____

COMO? _____

COMPLEMENTOS: _____

III – Agora, em duplas, escreva uma notícia com base no lide do segundo exercício.

Anexos

Apoio

Salão Lula de
Paulo Prieto
General Osório
Fone: 32782084

Lancheria Sagrado
Coração de Jesus
General Osório
Fone: 32256152

Relojoaria Confiança
Marechal Deodoro, 596.
Fone: 32251544

Joalheria e Relojoaria
Coimbra
General Osório, 618.
Fone: 30251240/30254658

Farmácia Victória
Av. Cidade de Lisboa, 783
Tele-entrega: 32717136

Luna acessórios
Galeria Shopping, Loja 16.
Andrade Neves, 1945.
Fone: 30271582

La Invernada Correaria
General Osório, 953-B.
Fone: 32254517

AGK Cartuchos e toners
Galeria Firenzi, Loja 20.
Félix da Cunha, 750.
Fone: 32250600/32254392

Simeão Auto Peças
Av. Cidade de Lisboa, 710.
Fone: 32716073

Super Mercado Kito 1 e 2.
Kito 1: Felicano Mendes de Morais, 641.
Kito 2: Daci Ribeiro, 326.

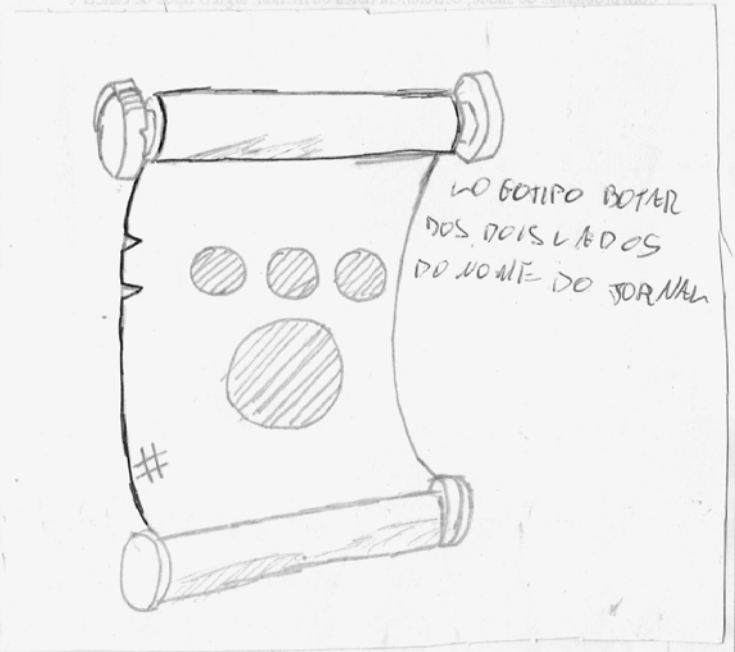
Multipeles Comércio de Couros
Senador Mendonça, 122-A.
Fone/Fax: 32723505

PLANETA ÁGUA...

O jornal mais completo de todos os tempos

A Folha do Gato

R$ 0,50 Nº1 Sábado 16 de Setembro de 2006



ANEXO A

SOBRE SÚDE NA ADOLESCENCIA

"Doenças sexualmente transmissíveis"

(DST)

As DST são doenças transmitidas por meio da relação sexual, seja de homem com mulher, homem com homem ou mulher com mulher. Em geral, a pessoa infectada transmite a DST para seus parceiros principalmente quando ocorre penetração.

Ao contrário do que muita gente pensa, as DST são doenças graves que podem causar disfunções sexuais, esterilidade, aborto, nascimento de bebÊs prematuros com problemas de saúde, deficiência física ou mental, alguns tipos de câncer e até a morte. Uma pessoa com DST também tem mais chances de pegar outras DST inclusive a aids.

As doenças sexualmente transmissíveis englobam uma série de infecções Causadas por vírus, fungos, protozoários e bactérias.

A maioria dos casos de DST's esta restrita às pessoas sexualmente ativas (em geral adolescentes e adultos jovens entre 15 e 34 anos) e recém nascidos de mães contaminadas.

AUTORES: Luiz Antônio, Ueslei Goulart, Guilherme Cassalha.

BASEADO NA CHARGE DE ANDRÉ MACEDO PUBLICADO NO DIÁRIO POPULAR DO DIA 21 DE MAIO DE 2006.

Para que serve um amigo?

Para rachar a gasolina;
Para emprestar a prancha;
Recomendar um disco;
Dar carona para festa;
Passar cola;
Caminhar no shopping;
Segurar a barra.

Todas as alternativas estão corretas, porém isto não basta para guardar um amigo do Lado esquerdo do peito. Milan Kuden, escritor tcheco, escreveu em seu ultimo livro "A identidade", que a amizade é indispensável para o bom funcionamento da memória e para a integridade do próprio eu. Chama os amigos de testemunhas do passado e diz que eles são nosso espelho, que através deles podemos nos olhar.
Vai além: diz que toda a amizade é uma aliança contra a adversidade, aliança sem a Qual o ser humano ficaria desarmado contra seus inimigos. Verdade verdadeira.
Amigos recentes custam a perceber esta aliança, não valorizam ainda o que esta sendo contraído. São amizades não testadas pelo tempo, não se sabe se enfrentarão com solidez as tempestades ou se serão varridos numa chuva de verão.
Veremos...
Um amigo não racha apenas a gasolina: racha lembranças, crise de choro, experiências, Racha culpa, racha regras.
Um amigo não empresta apenas a prancha, empresta o verbo, empresta o ombro, Empresta o tempo, empresta o calor e a jaqueta.
Um amigo não recomenda apenas um disco. Recomenda cautela, recomenda um emprego, recomenda
Um país.
Um amigo não da carona apenas para uma festa.
Te leva para o mundo dele, e topa conhecer o teu.
Um amigo não passa apenas cola, passa contigo
um aperto, passa junto reveillon.
Um amigo não segura a barra, apenas.
Segura a mão, a ausência, segura uma confissão, segura o tranco, o palavrão, segura o elevador.

AMPLIE SEU CÍRCULO DE AMIZADE, MANTENHA-SE LIGADO A ELAS!

A folha dos Humores Humorísticos

Era meia-noite quase 10 Horas, o surdo ouviu o mudo dizer que o cego viu o aleijado correr atrás do carro parado, o sol iluminava uma grande noite de luar, um homem em pé sentado, dizia calado: o mundo é uma bola quadrada que gira em torno sol... Ao ver uma velha de 15 anos sentada num banco de pedra feito de madeira dizer que preferia morrer do que perder a vida...

Dá para acreditar que estas advertências estão realmente escritas em embalagens de produtos portugueses??? Depois dizem que a gente exagera...

Na embalagem de sabonete Dial:
"INDICAÇÕES: UTILIZAR COMO SABONETE NORMAL"
(Boa! Cabe a cada um imaginar pra que serve um sabonete anormal...)

Em alguns pacotes de refeições congeladas Swan:
"SUGESTÃO DE APRESENTAÇÃO: DESCONGELAR PRIMEIRO"
(É só sugestão! De repente o pessoal pode estar a fim de chupá-la como sorvete...).

Num hotel que oferecia touca para a ducha:
"VÁLIDO PARA UMA CABEÇA"
(Alguém muito romântico poderia colocar a sua e a da amada na mesma touca...)

Na sobremesa Tiramisú da marca Tesco, impresso no lado de baixo da caixa:
"NÃO INVERTER A EMBALAGEM"
(Oops!!! leu o aviso...é porque já inverteu!)

No pudim da Marks & Spencer:
"ATENÇÃO: O PUDIM ESTARÁ QUENTE DEPOIS DE AQUECIDO"
(Brilhante!!!).

Nas pastilhas para dormir da Nytol:
"ADVERTÊNCIA: PODE PRODUZIR SONOLÊNCIA"
(Pode não, deve!!! Foi prá isso que eu comprei!!!!).

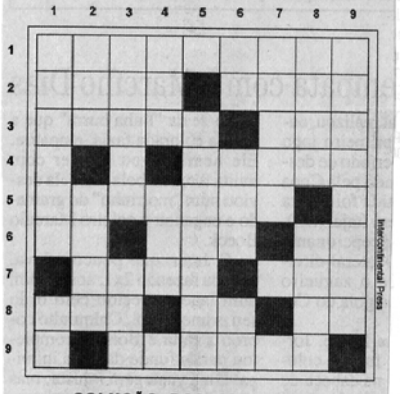
Nos pacotes de amendoim da Sainsbury:
"AVISO: CONTÉM AMENDOINS"
(Mania de estragar as surpresas!!)

Numa serra elétrica da Husqvarna:
"NÃO TENTE DETER A SERRA COM AS MÃOS OU OS GENITAIS"
(Sem comentários!!).

PALAVRAS CRUZADAS

HORIZONTAIS: 1-Distraíra. 2-Deu miados/ Mulher de rajá (ao contrário). 3-Maquiagem/ Inflexão da voz. 4-Velho (ao contrário). 5-Repisara. 6-Outra coisa/ Grão/ Interjeição. 7-Adorei/ Ligação. 8-Espaço de 12 meses/ Anúncio, em inglês/ Césio. 9-Elefante fóssil.

VERTICAIS: 1-Advérbio/ Vento. 2-Angústia (3 últimas)/ Arrebatamento súbito e efêmero. 3-Deus primitivo, de que certas tribos primitivas americanas se julgam descendentes/ Mãe, em inglês. 4-Nosso, em inglês (ao contrário)/ Eu (ao contrário). 5-Triturariam. 6-Pronome/ Senhora/ Você, em alemão. 7-Canta. 8-Dar (ao contrário)/ Levante. 9-Mamífero mustelídeo (pl.)



Intercontinental Press

SOLUÇÃO DAS CRUZADAS

HORIZONTAIS: entretera - miou - inar - batom - tom - osodi - remoera - al - gra - ah - amei - elo - ano - ad - cs - mamute.
VERTICAIS: embora - ar - nia - elan - totem - mom - ruo - oge - moeram - ti - sra - du - entoa - raod - alce - arminhos.

Troco Opala 78, cor branca, rodas 17" de liga, por BMW completa. Cel:84396640	Vende-se um aparelho celular 1100 em boas condições, R$ 130,00. Tratar com Mariana.	Vende-se um motorola V3 com câmera VGA e display duplo colorido, na caixa. R$ 399,00 Fone: 30253568 Local: JKL Celulares.	Troco um celular Siemens A50 e uma calça velha por um namorado. Condições: Bonito, alto, de olhos azuis. Tratar com Natara. Fone: 32226141	Troca-se celular 3310 por um namorado. Falar com Mabel. Fone: 539090580071
Vende-se Ferrari por apenas R$ 1.000.000.00. Cel: 81152303, tratar com Thiago.	Vende-se um celular 5125 no melhor estado. R$ 20,00. Tratar com Raquel, Cel: 81105625	Segurança com expenência na noite e na "giat". Faço segurança de boates, shows e de artistas. Ligar: 81008111, Tratar Ueslei.	Vende-se uma Ferrari preta com nitro e tudo mais de bom. R$ 1.000.000.000.00 Fone: 9999999	Aluga-se apartamento no centro da cidade por um ótimo preço. Em ótimas condição. Tratar com lindinha pelos Fone: 9905533
Troco meu irmão de 10 anos por um pirulito. Tratar com Luiza.	Vende-se uma charrete sem rodas, 4 portas com um jumento de brinde, garantia de 4 anos.	Troco Fusca por namorado. Falar com Milena, Fone: 32839494/9144664. Horário: 14h 00 ás 18h 30.	Vendo cachorro shitzu com 6 anos. Por R$ 500,00 Fone: 93007620	Vende-se playstation 2, 2 controles, 2 memory cards e 20 jogos. Praticamente novo R$ 200,00 Tratar com Nenê.
Vendo celular Nokia 2300 com rádio FM dentro da promoção Pula-pula. R$ 420,99.	Vende-se um boné da XXL por R$ 15,00. Falar com Rodrigo. Fone: 32718293	Vendo Fusca com apenas dois bancos na frente, sem direção e sem marcha, apenas 4 anos de uso por apenas R$ 120,000,00	Vendo casa em bom estado nos navegantes. Fone: 32257500	Procura-se uma charrete apriendida com a placa 1855 Fone:30277645
Procura-se namorado, exigências: Bonito, simpático e engraçado. Fone: 555555	Vendo CD do nirvana com capa por R$ 5,00.	Vendo uma casa com um quarto, sem janelas, banheiro sem vaso, pia e Box, Fone: 32232466	Curso de manequim, modelo fotografia e modelo para desfile, apartir de 12 anos. Interessados falar com Rafaela.	Vendo casa local muito calmo, amplo, sem risco de enchente. Aconselha-se ter piscina. Local Saara.

Cpm 22 - Um minuto para o fim do mundo

me sinto so
mas quem eh que nunca se sentiu assim
procurando um caminho pra seguir uma direção
respostas

um minuto para o fim do mundo
toda sua vida em 60 segundos
uma volta no ponteiro do relogio pra viver

o tempo corre contra min
sempre foi assim e sempre vai ser
vivendo apenas pra vencer a volta que me faz voce
de olhos fechados eu tento esconder a dor agora
por favor entenda
eu preciso ir embora por que!

quando estou com voce
sinto meu mundo acaba
perco o chao sobre meus pes
e falta o ar pra respira
e so de pensar em te perder por um segundo
eu sei que isso é o fim do mundo!

volto o relogio para tras
tentando adiar o fim
tentando esconder o medo de te perder
quando me sinto assim
de olhos fechados eu tento enganar meu coraçao
fugir pra outro lugar
em uma outra direçao por que

quando estou com voce
sinto meu mundo acaba
perco o chao sobre meus pes
e falta o ar pra respira
e so de pensar em te perder por um segundo
eu sei que isso é o fim do mundo! 2X
eu sei que isso é o fim do mundo! 3X

CONHEÇA OS NOSSOS PATROCINADORES:	RELOJOARIA CONFIANÇA Rua Mal. Deodoro, 596. Fone: 3225-1544
FARMÁCIA VICTÓRIA Av. Cidade de Lisboa, 783 Tele-entrega: 3271-7136	SALÃO LULA – de Paulo Prieto Rua General Osório Fone: 3278-2084
SIMEÃO AUTO PEÇAS Av. Cidade de Lisboa, 710. Fone: 3271-6073	LA INVERNADA CORREARIA Rua General Osório, 953-B. Fone: 3225-4517
AGK CARTUCHOS E TONERS Galeria Firenzi, Loja 20. Rua Félix da Cunha, 750. Fones: 3225-0600 / 3225-4392	LANCHERIA SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS Rua General Osório,620 A Fone: 3225-6152
LUNA ACESSÓRIOS Galeria Shopping, Loja 16. Rua Andrade Neves, 1945. Fone: 3027-1582	PLANETA ÁGUA – DISTRIBUIDORA LIQUIGÁS E ÁGUA MINERAL SARANDI E PEDRAS DO SUL Tele-entrega: 3271-1860 / 3271-4662
MULTIPELES COMÉRCIO DE COUROS Rua Senador Mendonça, 122/A. Fone/Fax: 3272-3505	SUPERMERCADO KITO 1 E 2 KITO1: R. Feliciano Mendes de Moraes, 641. KITO 2: R. Darci Ribeiro, 326.
TUCA – CASA DE CARNES Rua Sta. Cruz, 1408 Tele-entrega: 32254226	ACADEMIA BODY COMPANY Rua Gonçalves Chaves, 404 Telefone: 3229-1118
REVISTARIA LER E LAZER – PRESENTES Rua Dom Pedro II, 651 Fone 3229-1235	JOALHERIA E RELOJOARIA COIMBRA Rua General Osório, 618. Fones: 3025-1240 / 3025-4658
BIA CAMARGO – CENTRO DE ESTÉTICA Rua Dom Pedro II, 653 Telefone: 9988-6303	DROGARIA PRINSUL – PERFUMARIA E MEDICAMENTOS Rua Alm. Barroso, 1408 Telefones: 3225-2945 / 9132-3805

Alunos responsáveis pelo patrocínio: [redacted]

O jornal mais criativo de todos os tempos

A Folha do Gato

[redacted] Nº. 1 Sábado 30 de Setembro de 2006 Pelotas, RS

Hoje, é com grande satisfação, que apresentamos a 1ª edição do jornal *A Folha do Gato* produzido com muito esforço e carinho pelos alunos da turma 7ªE do [redacted] com a orientação da Professora Marilda.

O nosso jornal contém informações sobre o que acontece dentro e fora do [redacted] traz curiosidades, informações, classificados, notícias, charge, quadrinhos e textos humorísticos, entre outras coisas, tudo para você se divertir e ficar atualizado. E o melhor, ele foi feito especialmente para você, seja aluno, funcionário ou professor.

O objetivo é facilitar a comunicação dentro da nossa comunidade escolar, praticando o que aprendemos através de uma atividade diferente, além de trazer prestígio para o nosso colégio.

Leia e divirta-se! O "resto" fica por nossa conta...

[redacted]

ANEXO B

CHARGE

BASEADO NA CHARGE DE ANDRÉ MACEDO PUBLICADO NO DIÁRIO POPULAR DO DIA 21 DE MAIO DE 2006.

Grupo responsável: [redacted]

TIRINHAS

Grupo responsável: [redacted]

Colaboração do aluno [redacted] da turma 17A.

A FOLHA DOS HUMORES HUMORÍSTICOS

Dá para acreditar que estas advertências estão realmente escritas em embalagens de produtos portugueses? Depois dizem que a gente exagera...

• Na embalagem de sabonete Dial:
"INDICAÇÕES: UTILIZAR COMO SABONETE NORMAL."
(Boa! Cabe a cada um imaginar pra que serve um sabonete anormal...)

• Em alguns pacotes de refeições congeladas Swan:
"SUGESTÃO DE APRESENTAÇÃO: DESCONGELAR PRIMEIRO."
(É só sugestão! De repente o pessoal pode estar a fim de chupá-la como sorvete...)

• Num hotel que oferecia touca para a ducha:
"VÁLIDO PARA UMA CABEÇA."
(Alguém muito romântico poderia colocar a sua e a da amada na mesma touca...)

• Na sobremesa Tiramisú da marca Tesco, impresso do lado de baixo da caixa:
"NÃO INVERTER A EMBALAGEM."
(Oops!!! Leu o aviso... é porque já inverteu!)

• No pudim da Marks & Spencer:
"ATENÇÃO: O PUDIM ESTARÁ QUENTE DEPOIS DE AQUECIDO."
(Brilhante!!!)

• Nas pastilhas para dormir da Nytol:
"ADVERTÊNCIA: PODE PRODUZIR SONOLÊNCIA."
(Pode não, deve!!! Foi para isso que eu comprei!!!)

• Nos pacotes de amendoim da Sainsbury:
"AVISO: CONTÉM AMENDOINS."
(Mania de estragar as surpresas!!!)

• Numa serra elétrica da Husquarna:
"NÃO TENTE DETER A SERRA COM AS MÃOS OU OS GENITAIS."
(Sem comentários!!!)

Alunos responsáveis pela pesquisa deste texto na Internet: [redacted]

APOIO DA DIRETORIA

Agradecemos à diretoria do [redacted] pelo apoio dado ao nosso Projeto. Em especial à Professora [redacted], nossa diretora de turno, a qual tem sido bastante paciente e disponível em todos os momentos que necessitamos de alguma ajuda.

"UM MINUTO PARA O FIM DO MUNDO"
CPM 22

Me sinto só,
Mas quem é eu nunca se sentiu assim,
Procurando um caminho pra seguir uma direção,
Respostas.

Um minuto para fim do mundo
Toda sua vida em 60 segundos
Uma volta no ponteiro do relógio pra viver.

O tempo corre contra mim
Sempre foi assim e sempre vai ser
Vivendo apenas pra vencer a volta que me faz você
De olhos fechados eu tento esconder a dor agora
Por favor, entenda
Eu preciso ir embora por quê?

Quando estou com você
Sinto meu mundo acabar
Perco o chão sob meus pés
E falta o ar pra respirar
E só de pensar em te perder por um segundo
Eu sei que isso é o fim do mundo!

Volto o relógio para trás
Tentando adiar o fim
Tentando esconder o medo de te perder
Quando me sinto assim
De olhos fechados eu tento enganar meu coração
Fugir pra outro lugar
Em uma outra direção, por quê?

Quando estou com você
Sinto meu mundo acabar
Perco o chão sob meus pés
E falta o ar pra respirar
E só de pensar em te perder por um segundo
Eu sei que isso é o fim do mundo! 2X

Eu sei que isso é o fim do mundo! 3X

SOBRE CPM 22:
Prepare-se leitor: "A banda virá à Pelotas no próximo mês!"
Uma música que faz o maior sucesso é "Um minuto para o fim do mundo", a qual foi escolhida especialmente para você!
Outros sucessos: Atordoado, Dias Atrás, Irreversível, Não Sei Viver Sem Você e Ontem.
Alunas responsáveis pela pesquisa: [redacted]

NÃO PERCA NA PRÓXIMA EDIÇÃO:
FOTOS SURPRESAS!
VOCÊ PODERÁ SER FOTOGRAFADO POR NOSSO "CAÇA-TALENTOS"!

SOBRE SAÚDE NA ADOLESCÊNCIA
"Doenças sexualmente transmissíveis DST"

As DST são doenças transmitidas por meio da relação sexual, seja de homem com mulher, homem com homem, ou mulher com mulher. Em geral, a pessoa infectada transmite a DST para seus parceiros principalmente quando ocorre penetração.

Ao contrário do que muita gente pensa, as DST são doenças graves que podem causar disfunções sexuais, esterilidade, aborto, nascimento de bebês prematuros com problemas de saúde, deficiência física ou mental, alguns tipos de câncer e até a morte. Uma pessoa com DST também tem mais chances de pegar outras DST, inclusive a Aids.

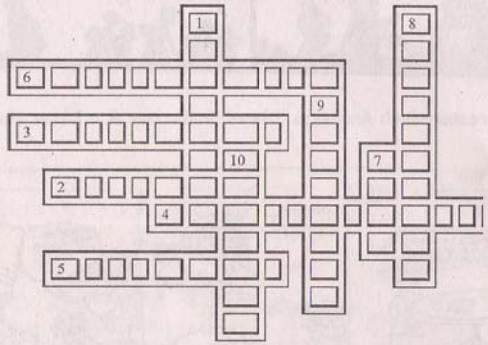
As doenças sexualmente transmissíveis englobam uma série de infecções causadas por vírus, fungos, protozoários e bactérias.

A maioria dos casos de DST está restrita às pessoas sexualmente ativas (em geral adolescentes e adultos jovens entre 15 e 34 anos) e recém nascidos de mães contaminadas.

Autores: [redacted]

CRUZADINHAS

1) Todo mundo adora no [redacted]
2) Todo mundo comenta no [redacted]
3) Autoridade maior no [redacted]
4) Parte burocrática do [redacted]
5) Área de Esportes
6) Área de Pesquisa
7) Bomba na hora do recreio
8) Usado para as apresentações
9) "Dada" na hora do recreio
10) Série responsável por esse jornal



Se você quiser conferir suas respostas, procure nos Classificados!

PARA QUE SERVE UM AMIGO?

Para rachar a gasolina;
Para emprestar a prancha;
Recomendar um disco;
Dar carona para festa;
Passar cola;
Caminhar no shopping;
Segurar a barra.

Todas as alternativas estão corretas, porém isto não basta para guardar um amigo do lado esquerdo do peito, Milan Kuden, escritor tcheco, escreveu em seu último livro "A Identidade", que a amizade é indispensável para o bom funcionamento da memória e para a integridade do próprio eu. Chama os amigos de testemunhas do passado e diz que eles são nosso espelho, que através deles podemos nos olhar.

Vai além: diz que toda a amizade é uma aliança contra a adversidade, aliança sem a qual o ser humano ficaria desarmado contra seus inimigos. Verdade verdadeira. Amigos recentes custam a perceber esta aliança, não valorizam ainda o que está sendo contraído. São amizades não testadas pelo tempo, não se sabe se enfrentarão com solidez as tempestades ou se serão varridos numa chuva de verão. Veremos...

Um amigo não racha apenas a gasolina: racha lembranças, crise de choro, experiências, racha culpa, racha regras.

Um amigo não empresta apenas a prancha, empresta o verbo, empresta o ombro, empresta o tempo, empresta o calor e a jaqueta.

Um amigo não recomenda apenas um disco. Recomenda cautela, recomenda um emprego, recomenda um país.

Um amigo não dá carona apenas para uma festa. Te leva para o mundo dele, e topa conhecer o teu.

Um amigo não passa apenas cola, passa contigo um aperto, passa junto um reveillon.

Um amigo não segura a barra, apenas. Segura a mão, a ausência, segura uma confissão, segura o tranco, o palavrão, segura o elevador.

AMPLIE SEU CÍRCULO DE AMIZADES, MANTENHA-SE LIGADO A ELAS!

AUTOR DESCONHECIDO

Alunos responsáveis pela pesquisa deste texto: [redacted]

Professora responsável pelo trabalho feito com os alunos [redacted] Marilda Edina Vellar Augé
Alunos responsáveis pela diagramação do jornal: [redacted]

CLASSIFICADOS DO [redacted]

TROCO OPALA 78, cor branca, rodas 17' de liga, por BMW completa. Cel.: 84396640	VENDE-SE um aparelho celular 1100 em boas condições, R$ 130,00. Tratar com Mariana.	TROCA-SE celular 3310 por um namorado. Falar com Mabel. Fone: 539090580071
TROCO um celular Siemens A50 e uma calça velha por um namorado. Condições: bonito, alto, de olhos azuis. Tratar com Natara. Fone: 32226141	VENDE-SE um Motorola V3 com câmera VGA e display duplo colorido, na caixa. R$ 399,00. Fone 30253568. Local: JKL Celulares.	SEGURANÇA com experiência na noite e na "giat". Faço segurança de boates, shows e de artistas. Ligar: 81008111. Tratar com Ueslei.
VENDE-SE Ferrari por apenas R$ 1.000.000,00. Cel.: 81152303, tratar com Thiago.	VENDE-SE um celular 5125 no melhor estado. R$ 20,00. Tratar com Raquel, cel.: 81105625.	VENDE-SE uma Ferrari preta com nitro e tudo mais de bom. R$ 1.000.000.000,00. Fone: 9999999
ALUGA-SE apartamento no centro da cidade por um ótimo preço. Em ótimas condições. Tratar com Lindinha pelo fone: 9905533	VENDO Fusca com apenas dois bancos na frente, sem direção e sem marcha; apenas 4 anos de uso, por apenas R$ 120.000,00.	CURSO de manequim, modelo fotográfico e modelo para desfile, a partir de 12 anos. Interessados falar com Rafaela.
TROCO meu irmão de 10 anos por um pirulito. Falar com Luiza.	Vende-se uma charrete sem rodas, 4 portas com um jumento de brinde, garantia de 4 anos.	TROCO Fusca por namorado. Falar com Milena, Fone: 32839494 / 9144664. Horário: 14h às 18h 30 min.
VENDO cachorro Shitzu com 6 anos. Por R$ 500,00. Fone 93007620.	PROCURA-SE uma charrete apreendida com a placa 1855. Fone: 30277645	VENDE-SE um boné da XXL por R$ 15,00. Falar com Rodrigo. Fone: 32718293
VENDO CD do Nirvana com capa por R$ 5,00.	VENDO casa em bom estado no Navegantes. Fone: 32257500.	VENDO Celular Nokia 2300 com rádio FM dentro da promoção Pula-pula. R$ 420,99.
VENDO uma casa com um quarto, sem janelas, banheiro sem vaso, pia e Box. Fone: 32232466.	VENDO casa. Local muito calmo, amplo, sem risco de enchente. Aconselha-se ter piscina. Local: Saara.	PROCURA-SE namorado, exigências: bonito, simpático e engraçado. Fone: 555555.
VENDE-SE Playstation 2, 2 controles, 2 memory cards e 20 jogos. Praticamente novo, R$ 200,00. Tratar com Nenê.	Respostas da Cruzadinha: 1) fofocas 2) brigas 3) diretora 4) secretaria 5) ginásio 6) biblioteca 7) bar 8) auditório 9) merenda 10) sétima	Estes trabalhos foram feitos em aula. Alunos responsáveis pela digitação e organização: [redacted]