

**LEITURA DE LIVRO PARADIDÁTICO E A PRODUÇÃO ESCRITA DE REPORTAGENS: PERSPECTIVAS CRÍTICAS NA SALA DE AULA****READING PARADIDACTIC BOOK AND PRODUCTION OF WRITTEN REPORTS: CRITICAL PERSPECTIVES IN THE CLASSROOM**Ana Paula Quarantani<sup>1</sup>Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi<sup>2</sup>

**RESUMO:** O tema desta pesquisa é o trabalho com desenvolvimento da leitura e produção escrita, especificamente a leitura de livro paradidático e produção de reportagens por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal na Zona Leste da cidade de São Paulo. O objetivo geral da intervenção pedagógica foi a leitura de um livro paradidático e a transposição da história para a linguagem jornalística. Especificamente, buscou-se a compreensão do livro *Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa* e das características da linguagem literária e a transposição da história para o formato de reportagens, no estilo jornalístico para as revistas Caras, Mundo Estranho, Atrevidinha, Ana Maria e Viagem. O trabalho fundamentou-se no conceito bakhtiniano de gênero discursivo, particularmente os gêneros romance e reportagem, de leitura como produção de sentidos e de características do gênero. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa-ação com 54 estudantes, em duas etapas: primeiramente, leitura do livro paradidático, caracterização dos personagens e dos aspectos sócio-histórico-sociais; em seguida, caracterização do gênero reportagem de revista, estudo do estilo de cada uma das cinco revistas escolhidas em função do público-alvo e produção de reportagens para essas revistas. Como resultados, houve a produção de 30 reportagens para as revistas, com a participação dos alunos de forma efetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero discursivo; reportagem; leitura.

**ABSTRACT:** The theme of this research is the work with writing reading and production development, specifically reading paradidactic book and production reports by students of the 9th grade of elementary school II, a public school in the East Zone of São Paulo city. The general objective of pedagogical intervention was reading a book and its transposition of history to journalistic language. Specifically, we sought to understand the book *Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe* and the literary language features and the transposition of the story to the reporting format, in journalistic style for the magazine Caras, Mundo Estranho, Atrevidinha, Ana Maria and Viagem. The research was based on Bakhtin's concept of genre of discourse, particularly the genres novel and report, its reading as production of meaning and the genre characteristics. Methodologically, a research-action developed with 54 students in two steps: first, reading paradidactic book, characterization of the characters and the socio-historical and social aspects; then characterize the genre magazine report, style study of each of the five magazines chosen depending on the target audience, production reports for these magazines. As a result, there was the production of 30 reports for magazines, with the participation of students effectively.

**KEYWORDS:** genre of discourse; reports; reading.

<sup>1</sup> Graduada em Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo. Mestranda em Linguística Aplicada na Universidade de Taubaté. quarantaniap@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Assistente-Doutor da Universidade de Taubaté. lopesrossi@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é o trabalho com desenvolvimento da leitura e produção escrita, especificamente a leitura de livro paradidático e produção de reportagens por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal na Zona Leste da cidade de São Paulo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN – (BRASIL, 1998) estabelecem que o professor de Língua Portuguesa deve promover o trabalho com diferentes gêneros discursivos em sala de aula. De acordo os PCN, o ensino de Língua Portuguesa deve promover situações didáticas para o estudante perceber que a produção de discursos não acontece no vazio e todo texto é organizado dentro de gêneros, ou seja, situações comunicativas com características relativamente estáveis, interconectadas com a vida social. Também a Proposta Curricular de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) recomenda o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, por meio de gêneros discursivos diversos e da articulação de saberes os mais variados. Em situações de ensino e aprendizagem em que os alunos se envolvam com temas com os quais se identifiquem, a mobilização de saberes será melhor sucedida.

A escolha de um livro paradidático para realizar a intervenção pedagógica baseou-se na observação de que obras, muitas vezes, não consideradas clássicos da literatura, podem atrair os estudantes e transformar seu conhecimento enciclopédico em atividades linguístico-discursivas. Além do aspecto motivacional da leitura, a articulação dessa com a produção escrita de reportagem tem o potencial de mobilizar uma gama de conhecimentos gerais, linguísticos e textuais necessários para a competência leitora e escritora dos estudantes. Segundo Faria (2013), os gêneros jornalísticos levam o aluno a conhecer diferentes posições ideológicas e a respeitar diferentes pontos de vista, necessários para uma sociedade democrática.

A partir do exposto, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa a leitura do livro paradidático *Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa* e a transposição da história para a linguagem jornalística. Especificamente, buscou-se a compreensão do livro *Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa* e das características da linguagem literária e a transposição da história para o formato de reportagens, no estilo jornalístico para as revistas *Caras*, *Mundo Estranho*, *Atrevidinha*, *Ana Maria* e *Viagem*.

Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa-ação com 54 estudantes, em duas etapas: primeiramente, leitura do livro paradidático, caracterização dos personagens e dos aspectos sócio-histórico-sociais; em seguida, caracterização do gênero reportagem de revista, estudo do estilo de cada uma das cinco revistas escolhidas em função do público-alvo e produção de reportagens para essas revistas.

Entende-se por pesquisa-ação, de acordo com Moita-Lopes (1996) e Franco (2005), uma intervenção em sala de aula em que o pesquisador participa como professor e/ou coordenador de atividades didáticas que visam a contribuir para a construção de determinado conhecimento e para a reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem. Esse tipo de pesquisa tem sido bastante defendido na área dos estudos em Linguística Aplicada com foco no ensino de línguas pelo grande benefício que traz a todos os envolvidos no processo – alunos, professor-pesquisador ou professor e pesquisador

O trabalho fundamentou-se no conceito bakhtiniano de gênero discursivo (BAKHTIN, 2011; BRAIT, 2016; FIORIN, 2006; SOBRAL, 2009), em leitura como processo de produção de sentidos (COSCARELLI, 2003; KATO, 1985; KOCH, 2005a, 2005b, 2013; KOCH e ELIAS, 2013; SOLÉ, 1998) e em pressupostos sobre a caracterização de gêneros discursivos (LOPES-ROSSI, 2006, 2009; SOBRAL, 2009), particularmente os gêneros romance e reportagem.

Com o relato da pesquisa nas seções a seguir, busca-se contribuir para o trabalho de leitura de livro paradidático e produção escrita de reportagem em sala de aula, a partir de um caminho que se mostra viável e motivador para professores e alunos.

## **O CONCEITO BAKHTINIANO DE GÊNERO DISCURSIVO**

Para compreender o conceito bakhtiniano de gênero discursivo, é interessante conhecer o contexto histórico em que se formou o chamado Círculo de Bakhtin. Era o ano de 1917, pós Revolução Russa, e a sociedade carecia de uma reorganização com benefícios às classes menos favorecidas (ZANDWAIS, p.99). Nesse ambiente, surgiram diversos círculos, entre eles, o de Bakhtin – o filósofo mais conhecido do grupo.

Portanto, o conceito de linguagem para o filósofo Bakhtin, de acordo com Brait (2011), foi influenciado pelo neokantismo, fenomenologia, marxismo e freudismo, entre outras áreas da física, estilística, biologia e matemática. A linguagem foi percebida como heterogênea e permeada por questões históricas, ideológicas, sociais e interativas da palavra. Segundo o filósofo, a língua, assim, não era um objeto neutro, mas algo que se desenvolvia diante da necessidade de uso de seus falantes:

A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra [...] (BAKHTIN, 2006, p. 150).

Dessa forma, Bakhtin (2011) contrariava a ideia do estruturalismo linguístico (teoria predominante à época, devido aos estudos de Saussure sobre a língua). Para os formalistas, o receptor tem uma atitude passiva perante o discurso. Já o estudioso russo ressalta que o ouvinte tem um papel responsivo diante da fala do outro e essa atividade da língua é efetuada por meio dos enunciados orais e escritos, concretos e únicos. Dessa forma, “todo enunciado é um elo na cadeia discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 289) entremeadado por valores e expressões ideológicas daquela sociedade à qual pertence, determinando suas características temáticas, estilísticas e composicionais.

[...] As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama para a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos e bem formados. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 40).

À vista disso, de acordo com Bakhtin (2011), essas escolhas semânticas atendem a uma finalidade, uma intenção discursiva ou propósito comunicativo. Compreende-se que:

[...] o propósito comunicativo tem a ver exatamente com aquilo que os gêneros realizam na sociedade, admitindo-se, porém, que o propósito de um gênero não é necessariamente único e predeterminado. No conjunto de propósitos comunicativos realizados por um gênero, haverá propósitos específicos ou “intenções particulares” de certos atores sociais, sejam eles os produtores do gênero ou os controladores de sua produção e circulação [...] (BEZERRA, 2009, p. 466).

Logo, para Bakhtin (2011), todo enunciado começa com a vontade discursiva do falante, sua intenção, individualidade e subjetividade e é materializado num determinado gênero discursivo.

Assim:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis, os quais denominamos gêneros dos discursos. (BAKHTIN, 2011, p. 262-262)

Segundo Bakhtin, aprendemos gêneros a partir do momento que começamos a falar, já que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 283). Se os gêneros do discurso não existissem, para o autor, a comunicação seria quase impossível.

Nesse sentido, Sobral (2009, p. 88) explica que não pode existir texto fora do gênero. “Não se vê/interpreta/configura o mundo para então escolher um gênero [...] vê-se o mundo, como afirma Medvedev, com os olhos do gênero e, portanto, dos discursos a ele ligados, não do texto”.

Por esse motivo, como afirma Bakhtin (2011), muitas pessoas dominam a língua, porém, não conseguem falar para diferentes esferas sociais. De acordo com o autor, não se trata de pobreza de vocabulário, mas coerência para saber se portar diante de várias situações comunicativas:

Quanto melhor dominamos os gêneros tantos mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Os gêneros do discurso orais e escritos são bastante diversificados. É possível citar exemplos de gêneros orais como uma conversa entre mãe e filho, um conselho, uma explicação de um professor durante uma aula. Já com relação aos gêneros do discurso escritos, podem-se citar bilhete, carta, notícia, reportagem, romance e muitos outros, gravados/publicados em suportes os mais variados e, mais recentemente, muitos gêneros surgidos da mídia digital.

Bakhtin (2011) classifica os gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários estão ligados às atividades cotidianas, como um bate-papo ou um bilhete. Atualmente é possível acrescentar aos exemplos do autor novos gêneros surgidos a partir das novas mídias, como mensagens *whats app*. Já os gêneros secundários abarcam as esferas jornalística, jurídica, acadêmica, religiosa, entre outras, surgindo nas “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Podem-se citar alguns exemplos de gêneros discursivos secundários: as reportagens, os sermões e os romances. Os gêneros secundários absorvem os primários e os transformam. Uma comunicação cotidiana (gênero primário) pode se tornar complexa (gênero secundário), como o exemplo de conversas entre dois amigos representantes de cargos religiosos que, organizadas em uma obra, se transformaram em um livro de questões filosóficas sobre a humanidade.

Isso posto, ao construir o enunciado, a partir da escolha de um gênero discursivo, o sujeito molda seu discurso dialogicamente a partir do enunciado do outro. O dialogismo, então, é o alicerce do pensamento bakhtiniano e pode ser estudado por meio de três conceitos, como explica Fiorin (2006). O primeiro conceito de dialogismo refere-se a todo enunciado constituir-se a partir de

outro; o segundo refere-se ao fato de o enunciador incorporar as vozes do outro em seu enunciado; o terceiro refere-se à subjetividade nas relações sociais de que participa o sujeito.

Brait (2016) atenta para o fato de que o enunciado dialógico é organizado, singular e mantém relações com outros enunciados no momento da situação comunicativa. O sujeito bakhtiniano ativa seus sentidos e seus conhecimentos durante as atividades discursivas e elabora seu enunciado a partir dos valores em que está inserido, em “uma arena discursiva de diversificada tonalidade [...] ocupando os espaços deixados pelo texto para respostas e continuação do diálogo instaurado” (BRAIT, 2016, p. 29-30). Nesse sentido, a escolha do enunciado, do gênero do discurso, vai ao encontro da réplica do outro e recupera ou estabelece convergências entre os sujeitos em diferentes situações comunicativas.

Assim, cada momento histórico reflete a concepção ideológica da época e a escolha do gênero é formulada pelo falante de acordo com a atitude responsiva do outro espelhada na percepção do destinatário. Conforme Brait (2016, p. 19), essas relações dialógicas são “[...] um conjunto discursivo concretizado, que diz muito sobre ociedade, sujeitos, pontos de vista assumidos diante de acontecimentos e ainda, de suas relações reais ou discursivamente forjadas”.

Conclui-se, portanto, que os gêneros discursivos são partes integrantes das atividades humanas e são constituídos por dimensão sociocomunicativa, temática, estilo, e se organizam por sua composição verbal e não verbal.

O conteúdo temático é o tema central do texto: seu objetivo, finalidade e o “domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2006, p. 62). Pode-se citar como exemplo o manual de um aparelho eletrodoméstico, que é formado por um passo a passo de como ligar ou instalar o equipamento dentro do mesmo tema, instruções. A construção composicional é a organização e a estrutura do texto e está ligada diretamente ao tempo e espaço. É possível citar o gênero carta ao município, oriundo de uma repartição pública, em que estão indicados a data, local, quem escreve e qual o destinatário. O estilo de um gênero discursivo é composto pelas escolhas lexicais e gramaticais do enunciador que “definem a especificidade de um enunciado e, por isso, criam um efeito de sentido de individualidade” (FIORIN, 2006, p. 46). Para Bakhtin (2011), é no estilo que se encontra a posição valorativa e ideológica do falante em função do contexto em que está dialogando.

Sobral (2009) também descreve a relação do estilo individual entre o autor e o enunciador a quem se dirige o discurso. Para o autor, o discurso é dirigido a alguém e possui juízos de valor, por conseguinte, o estilo envolve a “simpatia, concordância com os ouvintes ou a discordância com

relação a eles e remete igualmente à avaliação que o autor faz do herói e julga que o ouvinte faz” (SOBRAL, 2009, p. 64).

Ao adotar a perspectiva teórica dos gêneros do discurso, como propõem os PCN, o professor precisa considerar, como explicam Schneuwly e Dolz (2004), que no trabalho escolar um gênero discursivo passa a ser um objeto de linguagem parcialmente simplificado em relação ao gênero de referência, pois grande quantidade de saberes teóricos sobre esse objeto de ensino sofre transformações a fim de que seja possível a transposição didática do gênero. O trabalho didático se concretiza basicamente por meio de um modelo didático do gênero, que consiste na descrição de suas principais características e na identificação de suas dimensões ensináveis. Esse modelo será a base para a elaboração das atividades de leitura e de produção oral ou escrita. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Dessa forma, os gêneros discursivos romance e reportagem, utilizados para as atividades de leitura e de produção escrita desta pesquisa, foram considerados de acordo com a perspectiva bakhtiniana de gêneros, a partir de características discursivas, de estrutura composicional, de temática e de estilo. Manteve-se o pressuposto teórico de que retratam o contexto sócio-histórico-social de uma determinada época e dialogicamente estabelecem relações com o leitor e com outros discursos.

### **CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO ROMANCE NA VISÃO BAKHTINIANA**

Para Bakhtin (2011), há experiências em se determinar as características do romance, sejam vinculadas aos personagens, ao enredo, ao conhecimento de mundo ou aspectos composicionais. O autor classifica historicamente o romance nas seguintes modalidades: romance de viagens, de provação da personagem, biográfico ou autobiográfico e de educação.

O romance de viagens caracteriza-se pelos movimentos dos personagens em uma “concepção puramente espacial e estática da diversidade do mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 206). Já o romance de provação refere-se aos desafios dos personagens, em ambiente de lutas, idealizações e heróis. Segundo Bakhtin, “esse tipo de romance, à diferença do romance de viagens, apresenta uma imagem desenvolvida e complexa do homem, a qual teve influência imensa na história subsequente do romance” (p. 208). O herói, logo, enfrenta situações que o modificam e o transformam em um ser completo, psicologicamente preparado para as adversidades. O romance biográfico, para o filósofo russo, apresenta elementos autobiográficos, centrados em um personagem e sua história de vida. Não existe a exaltação ao heroísmo e, sim, “aqui o herói se

caracteriza por traços tanto positivos quanto negativos (ele não se experimenta mas visa a resultados reais) ” (BAKHTIN, 2011, p. 215). Para finalizar, no romance de educação:

[...] o princípio de organização é a ideia puramente pedagógica de educação do homem, em outros ela simplesmente não existe; alguns são construídos em planos rigorosamente cronológico de desenvolvimento educacional da personagem central e carecem quase inteiramente de enredo, outros, ao contrário, têm um complexo enredo aventuresco [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 218)

De qualquer forma, no romance, postula Bakhtin (2011), o protagonista passa por acontecimentos que mudam radicalmente sua posição na vida, como por exemplo, ser um simples agricultor e, de repente, para salvar uma princesa, torna-se um guerreiro, vencer a batalha e ganhar fama, dinheiro e o casamento com a esposa perfeita.

Com relação à organização textual, o romance é um gênero discursivo em prosa, organizado de forma narrativa. Coelho (2010, p. 66) enumera dez fatores estruturantes da composição da narrativa literária (denominados de “matéria narrativa”). São eles:

1. O *narrador* (a voz que fala, enunciando a efabulação);
2. O *foco narrativo* (o ângulo ou a perspectiva de visão, escolhida pelo narrador para ver os fatos e relatá-los);
3. A *história* (a intriga, argumento, enredo, situação problemática, assunto, etc.);
4. A *efabulação* (a trama da ação ou dos acontecimentos, seqüência dos fatos, peripécias, sucessos, situações...);
5. O *gênero narrativo* (dependente da natureza do conhecimento de mundo e implícito na narrativa, podendo assumir três formas distintas: conto, novela e romance);
6. *Personagens* (aqueles que vivem a ação);
7. *Espaço* (ambiente, cenário, paisagem, local...);
8. *Tempo* (período de duração da situação narrada);
9. *Linguagem* ou *discurso narrativo* (elemento concretizador da invenção literária);
10. *Leitor* ou *ouvinte* (o provável destinatário, visado pela comunicação).

Esses elementos da organização narrativa do romance, além da temática e de seus demais elementos composicionais, foram considerados no modelo didático do gênero construído para esta pesquisa, que teve como primeira parte a leitura do livro paradidático *Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa*, um romance de provações.

## CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO REPORTAGEM

Lopes-Rossi (2006) propõe uma série de procedimentos necessários para a caracterização de um gênero discursivo. O primeiro é verificar os aspectos sociocomunicativos do gênero, como as condições de produção e de circulação, o propósito comunicativo, a temática possível de ser

abordada no gênero, o estilo típico. Na sequência, propõe a observação dos elementos verbais e não-verbais típicos, identificando os que são fixos, obrigatórios e os que são opcionais. Para completar a descrição dos elementos composicionais de um gênero, a autora propõe a observação da organização retórica do texto verbal, ou seja, nos termos de Swales (2009), dos passos ou movimentos pelos quais o texto se inicia, se desenvolve e se conclui. Por fim, devem ser observadas e descritas as características linguísticas típicas do gênero, que contribuem para seu estilo, como nível de formalidade e vocabulário empregados, marcas enunciativas, relações dialógicas mais evidentes.

Para tais procedimentos, de acordo com Lopes-Rossi (2006), deve-se fazer uma seleção de um *corpus* para análise, ou seja, de uma série de textos produzidos por autores diferentes que possam retratar o gênero. Nessa mesma linha de proposta de procedimentos para caracterização de um gênero, encontra-se Sobral (2009). O autor afirma que é necessário considerar os princípios macrogenéricos (esfera de produção e circulação do gênero, elementos de discursividade e textualidade) e microgenéricos (elementos específicos de interações locutor-interlocutor) para análise dos gêneros, ou seja, o que o texto apresenta de características que podem ser analisadas.

Para esta pesquisa, optou-se pelos procedimentos de caracterização de um gênero propostos por Lopes-Rossi (2006) pelo fato de apresentarem categorias mais específicas para a construção de um modelo didático do gênero. Assim, as reportagens de cinco edições das revistas *Caras*, *Atrevidinha*, *Mundo Estranho*, *Viagem e Ana Maria* foram analisadas em sala de aula com relação a: condições de produção e circulação do gênero; temática; propósito comunicativo; estilo; organização composicional verbal; organização composicional não verbal; características linguísticas típicas; relações dialógicas mais evidentes.

Foi comentado com os alunos que o gênero discursivo reportagem possui uma durabilidade de informações diferente do jornal diário (mais de um dia), o que permite um período maior de produção de reportagens pelos alunos, suficiente para planejamento, primeira versão, revisão e versão final. A reportagem é semelhante à notícia, porém, é mais extensa, variada e aprofunda os fatos tratados na notícia, como explica o Manual da Redação da Folha de São Paulo:

Reportagens têm por objetivo transmitir ao leitor, de maneira ágil, informações novas, objetivas (que possam ser constatadas por terceiros) e precisas sobre os fatos, personagens, ideias e produtos relevantes. Para tanto, elas se valem de ganchos oriundos da realidade, acrescidos de uma hipótese de trabalho e de investigação jornalística. (MANUAL DA REDAÇÃO, 2013, p.24)

Ainda, segundo esse Manual:

Toda reportagem deve ser iniciada com a informação que mais interessa ao leitor e ao debate público (o lide); deve ainda contextualizar os fatos e expô-los objetiva e criticamente, com exatidão, clareza, concisão, didatismo e uso correto da língua. (MANUAL DA REDAÇÃO, 2013, p. 28)

A estrutura composicional da reportagem, de acordo com o Manual da Redação (2013), pode ser descrita da seguinte forma:

1. Título: verbal ou nominal, no tempo presente; evitar verbos na condicional;
2. Subtítulo: resumo do que não foi abordado no título;
3. Primeiro parágrafo ou lide: apresenta o texto ao leitor. Aqui responde-se as seis perguntas: quem, quando, onde, por quê, o quê e como;
4. Foto ou ilustração: elemento visual que completa o texto escrito;
5. Legenda: esclarece as dúvidas das imagens;
6. Olho: apresenta o assunto resumidamente, redigida para motivar o leitor a ler o restante do texto. Geralmente, apresenta formas verbais, embora elas não sejam obrigatórias;
7. Boxes: pode conter informações variadas.

Já com relação ao estilo, as frases buscam clareza em norma padrão da língua materna; vocabulário de fácil acesso ao público leitor, com “menos informação no sentido clássico (as “notícias quentes”) e mais informação pessoal (aquela que vai ajudar o leitor em seu cotidiano, em sua vida prática)” (SCALZO, 2006, p. 14).

O público-alvo das revistas é bastante segmentado. De acordo com Scalzo (2006), o perfil editorial de uma revista remete ao seu leitor em potencial. Quem lê uma revista é porque se identifica com as reportagens que ali foram produzidas, o que significa que há um elo entre o público e o periódico. Dessa forma:

Revista é também um encontro entre o editor e um leitor, um contato que se estabelece, um fio invisível que une um grupo de pessoas e, nesse sentido, ajuda a construir identidade, ou seja, cria identificações, dá sensação de pertencer a um determinado grupo. Entre garotas, por exemplo, sabe-se que quem lê *Capricho* é diferente de quem não a lê. (SCALZO, 2006, p. 12)

Em busca de fazer essa ligação, a revista acaba por adequar sua linguagem e o enfoque de suas reportagens ao seu leitor. Assim, uma mesma informação pode ter mais de uma forma de interpretação dos fatos. Por exemplo: em uma revista voltada ao público masculino, uma mulher com um vestido vermelho pode ser o objeto de desejo sexual; já em um periódico voltado ao público feminino, esse mesmo vestido pode ser visto como a “cor e o estilo” da moda outono-inverno. Esses elementos de identificação com o público-alvo contribuem para a caracterização

do perfil editorial de cada revista, pois “[...] revista tem foco no leitor – conhece seu rosto, fala com ele diretamente. Trata-o por você.” (SCALZO, 2006, p. 15). O estilo das reportagens de cada revista reflete essa identificação com o leitor, e foi um dos elementos constitutivos da reportagem bastante explorados com os alunos nesta pesquisa. A produção de reportagens solicitada aos alunos dependia, em grande parte, da percepção do estilo das revistas para as quais as reportagens seriam produzidas.

Os comentários com os alunos sobre as características das reportagens e a leitura das reportagens selecionadas seguiu os procedimentos sugeridos por Lopes-Rossi (2009): levantamento do conhecimento dos alunos sobre o gênero e acréscimo de informações; comentários sobre o perfil editorial da revista; leitura global (dos elementos mais destacados) de cada reportagem para identificação do assunto tratado; leitura detalhada do texto, de imagens, cores, diagramação; identificação de aspectos de linguagem responsáveis pelo tom da reportagem (humor, ironia, tensão, entre outros) e pelo perfil editorial da revista; percepção de relações dialógicas da reportagem com discursos e valores atuais; posicionamento crítico dos alunos.

Todo esse percurso de leitura visou à apropriação das características do gênero discursivo reportagem e a produção de sentidos pela leitura, de acordo com a perspectiva de leitura exposta na seção a seguir.

## **A LEITURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Os estudos linguísticos envolvendo o processo de leitura podem ser destacados em três concepções teóricas: a leitura como decodificação, leitura como ação interativa ou cognitiva e a leitura na concepção sociocognitiva-interacional. Essas abordagens decorrem da “concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote” (KOCH, 2013, p. 9).

A primeira concepção, decodificação ou *bottom up* ou modelo ascendente, é baseada na noção de língua como código, centrada no “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2013, p. 9). O leitor, portanto, precisaria saber somente o código para decodificar o texto codificado, reconhecendo, somente, as estruturas do texto e, neste caso, “faz pouca leitura nas entrelinhas [...] tem dificuldade de sintetizar ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante” (KATO, 1985, p. 40-41). A leitura que preconiza somente a decodificação, portanto, ignora os conhecimentos de mundo que o leitor possa vir a ter e não permite a compreensão do texto, já que todos os sentidos possíveis não estão explicitados na materialidade textual.

Uma outra concepção teórica, ação interativa ou cognitiva, foi descrita como a união dos processos de decodificação (*bottom up*) e de interação com os conhecimentos prévios do leitor (*top down*), conforme explicam Kato (1985) e Solé (1998). Assim, o leitor traz seus conhecimentos de mundo atrelados ao conhecimento do código para compreender o texto, utilizando estratégias de leitura para promover a construção de significados. Solé (1998, p. 23) explica:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar aos textos nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferência antes mencionadas.

A abordagem cognitiva (interativa) de leitura ressalta que os sentidos do texto, portanto, não estão no texto, nem no leitor; resultam de inferências que decorrem da interação desses elementos. O conceito de inferência ganhou destaque a partir dessa perspectiva de leitura. Para Coscarelli (2003, p. 31), a geração de inferências é um primordial na leitura, pois:

Nenhum texto traz todas as informações de que o leitor precisa para compreendê-lo. É preciso que o leitor o complete com informações que não estão explícitas nele. Sendo assim, o bom leitor é aquele capaz de construir uma representação mental do significado do texto, estabelecendo as relações entre as partes deste, e de relacioná-lo com os conhecimentos previamente adquiridos. Isto é, o bom leitor é capaz de fazer inferências de diversos tipos de graus e complexidades.

Desse modo, o processo da leitura é construído interativamente enquanto se lê um texto, na medida em que o leitor é um sujeito ativo na composição de seus significados. Conforme Vargas (2015, p. 317):

[...] a geração de inferências é um processo cognitivo básico de significação, desenvolvendo-se naturalmente ao longo de qualquer leitura, uma vez que, quando se encontra diante de um texto escrito, o leitor, na busca de construir significados; procura pistas tanto linguisticamente expressas como em seu conhecimento prévio para alcançar seus objetivos.

A passagem para uma concepção teórica mais atual sobre leitura – perspectiva sociocognitiva-interacional – ocorreu a partir do início da década de 90, em que diferentes áreas da ciência passaram a estudar a relação entre os processos cognitivos e sua ação social no mundo, em uma abordagem sócio histórica (KOCH, 2005a). As ciências cognitivas ampliaram o conceito de conhecimentos prévios (KOCH, 2005a; 2005b), e as abordagens linguísticas ampliam seus conceitos sobre língua, texto, contexto, entre outros (MARCUSCHI, 2008). Nesse panorama, o

texto “passa a ser visto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2005a, p. 101).

Koch e Elias (2013, p. 10-11) comentam, também, que essa concepção interacional da língua prevê que a leitura exige não apenas o conhecimento do código, mas também as experiências pessoais do leitor.

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais [...]. Desse modo, há lugar, no texto para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

À vista disso, é interessante perceber que as ciências cognitivas ampliaram os estudos relativos aos conhecimentos adquiridos, e entenderam que cultura e vida social deviam fazer parte do processo mental de compreensão da leitura (KOCH, 2005a). Nesse sentido, “a língua é tida como principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo social” (KOCH, 2005b, p. 6).

Koch e Elias (2013), então, explicam que a expansão dos estudos cognitivos para uma abordagem sociocognitiva demonstrou que, além dos conhecimentos linguístico e enciclopédico, havia o conhecimento interacional, que ocorre mediante a interação língua, mundo e leitor. O contexto, nessa visão, passa a ser um local de construção e reconstrução de significados, não neutros, representados por ações coletivas da sociedade. A produção de linguagem, portanto, constitui uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2005b, p. 5). Dessa forma, ainda segundo Koch (2005b, p. 6), a leitura:

[...] se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas, sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal.

De forma clara, o ponto de vista da concepção sociocognitiva-interacional vai ao encontro das teorias bakhtinianas, em que o enunciado é “pleno de tonalidades dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 298), isto é, se forma a partir da interação entre o sujeito-criador e o outro. Por esse motivo, os conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional são compartilhados e, no momento da comunicação “esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente” (KOCH, 2013, p. 61).

Logo, é pertinente notar que a leitura dos textos, na abordagem sociocognitiva interacional, deve estar situada dentro do contexto sócio-histórico-cultural ao que o enunciado foi produzido e

está sendo recebido e, conseqüentemente, deve ser realizada de acordo com as características dos gêneros discursivos correspondentes àquela situação comunicativa. A leitura de uma reportagem difere da leitura de uma receita culinária, por exemplo.

Ao mesmo tempo, é relevante constatar as vozes existentes nos enunciados. A voz do leitor, do autor e outras evocadas pelo texto estabelecem relações dialógicas que se completam ou se distanciam, dentro do fenômeno da linguagem. Essa concepção sociocognitiva de leitura possibilita ao estudante reconhecer as atividades discursivas presentes nos enunciados e se posicionar criticamente. Assim, “ a leitura é uma atividade social marcada pela historicidade dos sujeitos, as vozes que os constituem e sua situação material de vida” (SANTOS, 2014, p. 85).

O aspecto interacional, por conseguinte, compreende que o outro não é um ser passivo e tem uma atitude responsivo-ativa frente à leitura, orientada para uma ação comunicativa (OLIVEIRA, 2002), em que:

[...] Compreender significa orientar-se para a consciência do outro e de seu universo, interpretar a consciência alheia, em todos os seus matizes, para além de uma percepção psico-física do signo, do reconhecimento do significado em língua, alcançando a compreensão dialógica e ativa, que implica em ações entre interlocutores, atravessada que é por juízos de valor. (OLIVEIRA, 2002, p. 130).

Sendo assim, ao ler um texto, para a perspectiva sociocognitiva interacional, é importante analisar as condições de produção, seu momento histórico, propósito comunicativo, os aspectos sintáticos que, atrelados aos conhecimentos prévio do leitor, dentro de um conjunto de fatores, permitem estabelecer a compreensão e as inferências possíveis a partir do enunciado. Desse modo, as inferências produzidas pelo leitor em um determinado cenário comunicativo estão ligadas aos saberes temporais deste, “tais como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização” (MARCUSCHI, 2008, p. 249), contribuindo para o processo de coerência e assimilação das informações presentes no texto.

Esta pesquisa propõe uma leitura crítica do livro paradidático *Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa*, e reportagens das revistas *Caras*, *Atrevidinha*, *Mundo Estranho*, *Ana Maria e Viagem*, baseada na abordagem sociocognitiva-interacional, por entender que nesse processo interativo o leitor integra seus conhecimentos prévios aos elementos textuais, e é capaz de realizar inferências das mais simples às mais complexas.

Com isso, a leitura passa a ser algo significativo e extremamente motivadora para o leitor e uma primeira etapa necessária para a produção escrita que também é objetivo desta pesquisa.

## A PESQUISA AÇÃO E SEUS RESULTADOS

A pesquisa-ação aqui relatada foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Arquiteto Luis Saia, situada na região central de São Miguel Paulista (Zona Leste de São Paulo). Foi aplicada a 54 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, no primeiro semestre de 2016.

A leitura do livro paradidático *Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa* foi dividida em três partes: na primeira semana foi proposta a leitura dos Capítulos I a IV; na segunda, V a XIII; e na terceira, XIV a XVII. Na primeira aula foi realizada uma introdução sobre o livro com o resumo da história. A partir daí, em cada aula, os trechos foram discutidos com o objetivo de buscar elementos interpretativos no texto e foi sugerido que os educandos tirassem suas próprias conclusões a respeito da obra.

Os estudantes puderam perceber, pelas características, tratar-se de um romance de provações, pois os personagens, de simples crianças, tornaram-se guerreiros para defender a região da vilania da feiticeira. Ao final, os protagonistas vencem a batalha e tornam-se reis e rainhas de *Nárnia*, ou seja, pessoas completas e complexas psicologicamente e preparadas para os percalços da vida em sociedade. Nessa etapa, os alunos falaram sobre a relação entre irmãos, a liderança, o caráter, os valores éticos e morais e os sentimentos que norteiam os relacionamentos.

Ao mesmo tempo, foram trabalhadas as características do gênero reportagem, visando à transposição da história do livro *Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa* para a linguagem jornalística, especificamente para o formato de reportagens no estilo jornalístico para as revistas *Caras*, *Mundo Estranho*, *Atrevidinha*, *Ana Maria* e *Viagem*. Em cada uma das aulas foram discutidos os perfis de cada revista, desde os aspectos materiais, como tamanho da fonte, cores e clareza das letras, até elementos linguísticos, como as estruturas sintáticas e vocabulário utilizados, de acordo com o perfil editorial de cada revista. Os alunos comentaram muitos aspectos do diálogo que as reportagens estabelecem com discursos e valores de um certo segmento da sociedade atual. Observou-se que, na revista *Caras*, as reportagens enfocam poder, beleza, dinheiro, riqueza e utilizam em seu vocabulário muitos adjetivos, como sucesso, luxo, estrelas, *fashion*. A seguir, a figura 01 reproduz uma capa da revista.

Figura 01: Revista *Caras*. Edição: 1156. Janeiro 2016.



Fonte: <<http://nuvemdojornaleiro.com.br/Collections/conteudo/13710783>>

Na revista *Mundo Estranho*, desconhecida dos alunos, as reportagens tratam de curiosidades, por vezes *non-sense*, aspectos históricos, geográficos e esclarecem as dúvidas a respeito de temas variados. A seguir, a figura 02 reproduz uma capa da revista.

Figura 02: Revista Mundo Estranho. Edição: 164. Março 2015.



Fonte: <<http://www.saladejustica.com.br/revistas/edicao/?id=18403>>

Com relação às outras revistas trabalhadas, observou-se que: em *Ana Maria*, as reportagens tratam de problemas femininos, dietas, saúde, receitas culinárias, moda e beleza; em *Viagem*, os temas das reportagens envolvem viagens, dicas, passeios e paisagens; em *Atrevidinha*, as reportagens tratam de problemas de adolescentes, namoro, dúvidas sexualidade, bandas musicais e amizades.

Os estudantes tiveram acesso às revistas para que pudessem conhecê-las. Em muitos casos, era a primeira vez que viam o periódico. Essa ação é considerada parte importante do processo, pois os discentes puderam compreender os aspectos temáticos, composicionais e de estilo das reportagens das revistas e realizar inferências para produzirem de forma consistente suas próprias reportagens, numa etapa posterior da pesquisa.

Nesse momento, os discentes começaram a discutir quais temas ou partes do enredo do livro *Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa* poderiam ser selecionados para a construção das reportagens e qual seria o enfoque de para cada uma das revistas. Por exemplo: a personagem *Feiticeira Branca* retrata o poder e poderia ser tema da revista *Caras*, diferentemente da personagem *Aslan, o leão*, que demonstra a simplicidade do cotidiano e, portanto, não poderia figurar em uma reportagem da mesma revista. Para a revista *Atrevidinha*, que trata do universo adolescente, seria interessante abordar os interesses juvenis dos personagens: possíveis namoros, aceitação do outro, participação da vida social. Nesse caso, os jovens heróis humanos do livro poderiam ser retratados em reportagens dessa revista, mas não caberia falar do fauno *Tummu*, por se tratar de um ser mitológico. No entanto, o fauno poderia figurar na revista *Mundo Estranho*, pois o perfil editorial do periódico discute curiosidades, mitologia e temas históricos.

Houve também discussões sobre a personificação dos animais, desse modo, poderiam aparecer nas revistas humanizados. Um exemplo seria a *Senhora Castor*. A personagem é uma dona de casa e aparecia cozinhando em alguns trechos da história. Na revista *Ana Maria*, um dos temas é a receita da leitora. Logo, a *Senhora Castor* poderia ser considerada público-alvo da revista e, assim, enviar suas receitas para o periódico.

Além disso, os alunos observaram que os protagonistas realizaram uma viagem de trem dentro do território europeu. O assunto poderia ser destaque na revista *Viagem*, que dá dicas de como viajar a um custo menor; mas, possivelmente não integraria a revista *Caras*, porque suas reportagens demonstram o *glamour* e a riqueza em andar em um carro de luxo em cidades como Nova Iorque.

Na sequência, os alunos realizaram exercícios de produção de títulos e subtítulos de reportagens no enfoque e no estilo apropriados ao perfil de cada revista. Foi solicitado que os educandos escrevessem para uma publicação específica, utilizando como tema a história da Branca de Neve. O texto da aluna Helena, 13 anos, para a revista *Atrevidinha* (manteve-se a sequência linguística utilizada pela estudante), é reproduzido a seguir:

Testes incríveis para saber qual dos sete anões combina mais com você |O|. A Branca de Neve fala como era a vida com os sete anões e fala: “Eles cantam

muito bem, em maio sairá o CD 'Eu vou eu vou para casa agora eu vou', o novo sucesso desse ano da Boy Band mais amada do reino encantando.

Exemplo do aluno Raphael, 13 anos, para a revista *Ana Maria* (manteve-se a sequência linguística utilizada pelo estudante):

A dieta que fez a Vovozinha perder 30 kilos e a chapinha de cabelo milagrosa que deixa os cabelos da Chapeuzinho sempre lisos.

Após as discussões sobre esse exercício, cada grupo, composto por quatro a sete alunos, ficou responsável pela produção de uma revista. Cada membro do grupo ou dupla deveria produzir uma reportagem e, para tanto, teria de verificar quais trechos do romance poderiam ser extraídos para se tornarem reportagens, ou seja, o que poderia vir a se tornar um fato jornalístico dentro da história. Os textos das reportagens seriam inventados a partir dos elementos da história, porém de acordo com o perfil editorial de cada revista. Para citar alguns exemplos: o personagem *Tummus* era um contador de histórias, então, ele poderia lançar um livro de memórias de *Nárnia* e tornar-se um famoso escritor, assunto para a revista *Caras*; já o *manjar turco* – doce que enfeitiçou um dos protagonistas – teria sua receita divulgada na revista *Ana Maria*, para que as leitoras pudessem atrair o homem amado; durante a coroação dos reis e rainhas de *Nárnia*, houve uma festa e o evento poderia ser divulgado na revista *Caras*; seria interessante escrever sobre o perfil dos protagonistas masculinos para a revista *Atrevidinha*, para que as fãs pudessem conhecer sobre os “solteiros mais cobiçados de *Nárnia*”; já para a revista *Mundo Estranho*, os alunos poderiam pesquisar sobre a linguagem verbal animal ou sobre a existência de outras dimensões – pois os personagens entraram em um guarda-roupa para chegar até *Nárnia*; e na revista *Viagem*, falar sobre os pontos turísticos do local e descrever para o turista desavisado o que poderia ser visitado em *Nárnia* durante o inverno de cem anos.

Os temas retratados nas reportagens das revistas foram:

1. Revista *Caras*: Sr *Tummus* torna-se escritor famoso de livros de livros infantis; baile de comemoração dos reis e rainhas de *Nárnia*; personagens femininas tornam-se ícones da moda; Feiticeira Branca mostra seu Castelo; lançamento de grife da *Senhora Castor*.
2. Revista *Mundo Estranho*: Mitologia grega em *Nárnia*; comparação entre *Aslam* e *Jesus Cristo*; Papai Noel em *Nárnia*; pessoas podem ser transformadas em estátuas de gelo; animais podem falar; a vida selvagem dos leões; entrevista com um fauno.
3. Revista *Atrevidinha*: Namoro dos protagonistas; dicas de modas e maquiagem das personagens femininas.

4. Revista *Ana Maria*: Receita do manjar turco; receitas da Senhora Castor; dicas de *Aslam* para a criação dos filhos.
5. Revista *Viagem*: Lugares para visitar em Nárnia.

Os materiais, depois de prontos, foram impressos e duas cópias foram disponibilizadas para a escola e outros estudantes e professores puderam conhecer os trabalhos. A seguir, apresentam-se alguns exemplos dos resultados das produções dos alunos. Na figura 03, capa para a revista *Caras*; na figura 04, capa para a revista *Mundo Estranho*; e na figura 05, reportagem para a revista *Mundo Estranho*.

Figura 03: Capa da revista *Caras* produzida pelos alunos



Figura 04: Capa da revista *Mundo Estranho* produzida pelos alunos



Figura 05: Reportagem para a revista *Mundo Estranho*

### Animais podem falar?

"Será que é possível um castor falar? É possível existir um fauno metade humano metade bode? E um leão, pode falar? A revista MUNDO ESTRANHO foi atrás de informações sobre."



Por: Hellen Neres

Nós da revista Mundo Estranho fomos atrás de informações, para saber mais sobre os castores, o fauno e o leão falante. Tanto no livro quanto no filme, não só os castores como o leão (Aslam) e o fauno (Sr. Tumnus) falavam.

Mas será que isso é possível? De acordo com grandes pesquisas eles não podem falar. Eles só podem se comunicar com animais da sua própria espécie, a não ser por um aparelho projetado para esta finalidade, mas que não vem ao caso.

Mas e o fauno será que existe? Fomos atrás de respostas, e descobrimos que o fauno é apenas um personagem da mitologia grega e romana. Os gregos os chamavam de Sátiros. Já na mitologia romana eram chamados de faunos.

O que o fauno e o sátiro faziam? Eles eram inteligentes? As duas criaturas se dedicavam a proteger florestas e a natureza em geral. Sobre sua inteligência, há controvérsias, mas em geral eram espertos.

Enfim chegamos à conclusão de que em Nárnia tudo é possível, os castores, o leão e até mesmo os faunos, podem falar e também agir como humanos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo relata uma pesquisa realizada em uma sala de 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal na Zona Leste da cidade de São Paulo, que atingiu seu objetivo de realizar uma intervenção pedagógica a partir da leitura de um livro paradidático – *Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa* – e a transposição da história para a linguagem jornalística. Os resultados com a leitura do livro paradidático e com as revistas *Caras*, *Mundo Estranho*, *Atrevidinha*, *Ana Maria* e *Viagem* foram excelentes. Os alunos se mostraram interessados e motivados para realizar as atividades solicitadas; foram capazes de fazer leituras detalhadas e inferenciais dos dois gêneros discursivos (romance e reportagem). Esse trabalho de leitura,

organizado a partir de um modelo didático de cada um dos gêneros, se mostrou muito eficiente para a preparação dos alunos para a segunda etapa da pesquisa, a produção de reportagens.

Os resultados da produção escrita – 30 reportagens no estilo jornalístico das revistas *Caras*, *Mundo Estranho*, *Atrevidinha*, *Ana Maria e Viagem*, demonstram: a compreensão do livro e das características da linguagem literária; a compreensão das principais características do gênero discursivo reportagem, com ênfase na compreensão do perfil editorial das revistas; e as habilidades de transposição da história para o formato de reportagem.

Na observação desta docente e pesquisadora, destaca-se também para o sucesso da pesquisa a escolha de revistas com perfis editoriais bem marcados, de forma que suas reportagens, dentro do conceito bakhtiniano de gênero discursivo, permitiram aos alunos a percepção do diálogo estabelecido por esses veículos de comunicação com diferentes discursos e valores do contexto sócio-histórico-cultural dos tempos atuais. Este trabalho com gêneros discursivos deixou os estudantes muito motivados a estudar, pois a Língua Portuguesa foi considerada no seu uso, com diferentes características e possibilidades.

Pode-se concluir que esta pesquisa é um exemplo de que, por meio de uma perspectiva sócio-histórica-discursiva de estudo da língua, é possível incentivar a leitura de livros paradidáticos e de reportagens, promover as inferências necessárias para o posicionamento crítico do leitor e, ainda, motivá-lo a escrever. Outros romances poderiam ser lidos para atividades de produção escrita semelhantes às realizadas nesta pesquisa.

Assim, as atividades de leitura e de produção escrita aqui relatadas podem ser uma motivação para outros projetos que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos, necessárias à formação de um cidadão crítico.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail M. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 2011. p. 87-106.

\_\_\_\_\_. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: OLIVEIRA, Ronaldo (Org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. P. 13-30.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

COSCARELLI, Carla V. *Inferência: Afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio, 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>>. Acesso em: 07/08/2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

FARIA, Maria A.O. *Como usar o jornal na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCO, Maria A. S. *A pedagogia da pesquisa-ação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set/dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 04. abr.2016.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore.G.V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N.S.; NAME, M.C. (org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005a. p. 95-107.

\_\_\_\_\_. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Investigações*, v.18, n.2. Recife, p. 9-38, 2005b.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda .M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Procedimentos para estudos de gêneros discursivos da escrita. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v.15, 2006.

\_\_\_\_\_. *A perspectiva dialógica para a leitura crítica de reportagem em sala de aula*. Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), UNICAMP, 2009. ISSN: 2175-0939. Disponível em: <[www.alb.org.br](http://www.alb.org.br)>.

MANUAL da redação: Folha de S.Paulo. 18.ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

MOITA-LOPES, Luiz P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular de São Paulo: Língua Portuguesa*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SCALZO, Marília. *Jornalismo de revista*. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

SOBRAL, Adail. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n.1, p. 85-103, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SWALES, John M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio C.; SOUSA, Socorro C. T. de. (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.33-46.

ZANDWAIS, Ana. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In: *Bakhtin e o Círculo*. BRAIT, Beth (Org.). São Paulo: Contexto, 2015.

|  |
|--|
| <b>Data de Recebimento: 22/10/2016   Data de Aprovação: 21/11/2016</b> |
|--|