NAS LINHAS E ENTRELINHAS DO TEXTO JORNALÍSTICO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Juliano Guerra ROCHA
FE / GPPL / UNICAMP
juguerra_rocha@yahoo.com.br

Arlete de FALCO
ILEEL / UFU
afalco@netsite.com.br

RESUMO

A prática da leitura não é algo herdado, mas resultado de esforços das gerações mais velhas, sobre as mais novas. Nessa perspectiva encontramos a figura do professor, que participa na formação do aluno-leitor. Baseados em Kleiman (2001) observamos que a maior dificuldade do professor é ler e trabalhar os textos informativos, não porque eles têm dificuldade em localizar as informações, mas devido aos modos de "falar" sobre a informação. Geralmente surgem fugas de leitura, e a visão do que foi lido muitas vezes resvala para o senso comum. Diante disso nos propusemos analisar neste trabalho a formação leitora do professor e suas influências sobre os alunos, discutindo a relação do educador com os textos informativos. Focamos, principalmente, na leitura do jornal, apontando o seu uso em sala de aula como uma das alternativas de letramento, buscando subsídios da linguística textual. Afinal, ler e interpretar com facilidade estão intrinsecamente relacionados às práticas cotidianas em que o sujeito está inserido. Nesse sentido nos perguntamos: De que maneira o professor aproxima o aluno do texto jornalístico? Até que ponto a prática do professor e suas relações com a leitura do jornal influenciam na formação de um aluno-leitor? Como o jornal influencia nas práticas de letramento do professor e do aluno? Para tanto aplicamos como metodologia, primeiramente, uma pesquisa de campo envolvendo 10 professores do ensino fundamental, aos quais entregamos um texto extraído de um jornal para que o resumissem. Em seguida realizamos uma entrevista com esses professores, buscando aferir o grau de valorização da leitura em suas vidas e em suas práticas docentes. Por fim, discutimos os resultados da pesquisa, mostrando que a leitura do texto jornalístico favorece a formação do professor, contribuindo para superação de dificuldades e avanço das práxis pedagógicas.

Palavras-Chave: Formação de professor; professor/aluno-leitor; texto jornalístico.

INTRODUÇÃO

Pesquisar a formação leitora do professor não é algo recente. As pesquisas apontam para conclusões múltiplas, caminhando na perspectiva de compreender a figura do leitor-professor, como sendo pluralista (GUEDES-PINTO, 2002), bem como submetida a práticas de leitura limitadoras e limitadas, devido ao universo da cultura escolar e do livro didático (BRITO, 2003).

Nesse sentido nosso estudo não deseja ser apenas mais um em meio às grandes pesquisas que se instauram. Retomando-as observamos o letramento do professor como caminho para o letramento do aluno, tendo como suporte didático e pedagógico a leitura do texto jornalístico. Isso fica evidente e é ratificado nas próprias políticas públicas em educação, que investem "altas" verbas em formação para o professor, devido à crença de que ele é responsável pela constituição do aluno, enquanto ser leitor e cidadão crítico.

Trilhando estradas da linguística textual e formação de professores direcionamos nossa investigação. Na primeira parte do texto, expomos as pesquisas que tratam do professor-leitor e sua formação no Brasil, para então situarmos em qual terreno pisamos e para qual almejamos lançar o nosso olhar. Posteriormente, procedemos à discussão dos dados da pesquisa, orientando-nos pelo arcabouço teórico da linguística textual ao discutir o grau de interferência dos fatores de textualidade na relação do professor com o texto jornalístico.

A pesquisa realizada envolveu 10 professores do Ensino Fundamental I, que lecionam em escolas públicas. Primeiramente entregamos a eles três textos retirados de um jornal, pedindo que escolhessem um dos artigos para que resumissem. Em seguida, realizamos uma entrevista com o objetivo de aferir qual o grau de valorização da leitura do jornal na vida e nas práxis dos professores, uma vez que, orientados por Almeida (2001), também acreditamos que a leitura provoca uma mudança positiva nas ações escolares e escolarizadas do professor.

Nas análises dos dados coletados adotamos o paradigma indiciário de cunho qualitativo, como orienta Ginzburg (1989), para notar as singularidades que estão em nível textual (nas linhas) e extratextual (nas entrelinhas) dos resumos e falas dos entrevistados, a fim de responder às indagações: De que maneira o professor aproxima o aluno do texto jornalístico? Até que ponto a prática do professor e suas relações com a leitura do jornal influenciam na formação de um aluno-leitor? Como o jornal contribui nas práticas de letramento do professor e do aluno?

Ao realizar um trabalho como este, em que se toma como corpus o texto escrito e a fala de um profissional da educação, não temos por finalidade levantar uma crítica à escola e ao professor. Ao contrário, nosso desejo é promover uma reflexão positiva da instituição escolar (Charlot, 2000), acreditando que, na Educação, os esforços pela qualidade são muitos e que existem muitos que fazem acontecer um ensino ideal. No silêncio das quatro paredes de uma sala, ainda há Mestres que fazem vozes de esperança e conhecimento ecoarem aos quatro cantos do mundo. Em tempos como o nosso, quem não crê nisso, padece desejando uma sempre melhora, que enquanto não parar de ser discutida não acontecerá.

FORMAÇÃO LEITORA DO PROFESSOR: O QUE AS PESQUISAS NOS REVELAM

"A leitura tem uma história" (GALVÃO, 2001). Essa prática não acontece da mesma forma em todos os lugares e tempos. Enquanto fazer, se constitui historicamente, a partir de relações sociais. Por conseguinte, pesquisar a formação leitora do professor requer de nós caracterizarmos quem é esse profissional e como tem se firmado na sociedade brasileira. Antes visto como um "senhor do conhecimento", o professor tinha um status nos meios sociais, pois a escola era para poucos. Com a suposta democratização do ensino e das políticas públicas, a escola foi se enchendo. Diferentes camadas sociais a foram ocupando e uma heterogeneidade acirrada surgia. "Em 1827, com a primeira legislação brasileira sobre a instrução pública, era prevista a criação de aulas públicas para meninos e meninas, em todo o Império" (idem, p. 81). As meninas só poderiam ter aulas com professoras, que ensinavam leitura, escrita, as quatro operações e a doutrina cristã, além dos fazeres domésticos (bordado, costura), no lugar de

aprender números decimais, proporções e noções de geometria. Aos poucos a mulher vai ocupando o cenário escolar. Naquela época, embora a lei previsse salários iguais para mulheres e homens professores, a mulher ainda ficava em desvantagem. É conveniente ressaltar que a questão salarial em debates sobre educação não é recente. Em meados do século XIX, temos discursos que validam o professor como profissional competente, mas como baixíssimos salários, bem como outros discursos que remontam à ideia de que com baixas remunerações seria impossível alguém competente procurar a profissão de mestre. Mello (1956) traz uma fala de Antônio Coelho, presidente da província da Paraíba em 1851, que vai ao encontro do que estamos dizendo.

> ... pequenez e insuficiência dos ordenados dos professores não consente que homens habilitados se proponha ao honroso magistério de ensinar à mocidade. Não é possível encontrar-se moralidade e inteligência a tão baixo preço. (COELHO, 1851 apud MELLO, 1956, p. 35)

E hoje, a situação não difere muito ...

... na conjuntura social brasileira atual, o fato de o docente, especialmente no ensino médio e fundamental, receber baixa remuneração, constitui um fator de exclusão desse sujeito dos grupos sociais de alto poder aquisitivo, daqueles que possuem condições de usufruir dos bens culturais de prestígio. Justamente pelo fato de ser caracterizada por baixa remuneração, e consequente desprestígio social, a profissão do magistério deixou de ser adotada pelos grupos das classes alta e média, tornando-se uma opção para os segmentos de menos poder socioeconômico na escala social, menor capital cultural e pouco familiarizados com leituras de prestígio. (ALMEIDA, 2001, p. 117)

Nesse cenário a leitura toma espaço em nosso estudo. Durante toda a história, impressos foram surgindo para amparar a prática didática do professor (livro didático, cartilhas e etc.), bem como para ser subsídio de formação, ou até mesmo para discorrer sobre as práxis docentes; exemplo disso, são as revistas direcionadas à educação, ao educador. Algumas pesquisas analisam esses impressos (GALVÃO, 2001; SOARES, 2001), outras recorrem ao livro literário como fonte de inspiração e dado histórico para analisar os professores em diversas leituras (ZILBERMAN, 2001). Há também aquelas que observam os professores em suas práticas leitoras e memórias de leitura como modalizadoras de sua identidade profissional (ALMEIDA, 2001; GUEDES-PINTO, 2001, 2002, 2006; GUEDES-PINTO; GOMES & SILVA, 2005).

Em Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005) temos uma pesquisa realizada com professores, em que foram feitas entrevistas sobre suas memórias de leitura. De acordo com as pesquisadoras, durante a entrevista, "os professores têm a oportunidade de reverem e reavaliarem seus percursos de leitura, e com isso ocorre muitas vezes um processo de compreensão [...]" (p. 69). Ou seja, na rememoração o entrevistado terá oportunidade de avaliar e reavaliar seu percurso de leitura e sua prática. No trabalho aqui comentado observou-se que a escola desempenhou o papel de influenciadora na constituição da formação leitora de alguns professores. Portanto, ao resgatar o seu contato com a leitura, o educador tem um momento propício para perceber se, na sua práxis, seus alunos se encantam ou não pelo LER, como fruto de sua atuação.

> ... podemos notar em várias entrevistas que as professoras acabam enfatizando o papel da escola na sua formação como leitoras, mostrando que, de alguma forma, a escola deu conta de sua responsabilidade em formar leitores autônomos e proficientes. Ao fazerem essa retrospectiva, realizam também uma avaliação de seu percurso, ponderando as práticas vividas e experienciadas. (idem, p. 75)

Guedes-Pinto (2006), no artigo "Percursos de Letramento em narrativas de professores: subsídios sobre a formação inicial" faz uma relação do professor com a leitura, a partir de ensaios bibliográficos, revelando que o professor é leitor, e que as narrativas revelam diferentes concepções sobre o que se lê e como se deve ler. Falas negativas surgiram em publicações, no Brasil, dizendo que o professor não lê. Somos contra essa afirmativa, pois nela ainda está a visão de leitura calcada em bases excludentes, que só considera leitor aquele que lê obras conhecidas e reconhecidas. As narrativas dos professores investigados reforçam a ideia da escola e dos professores no processo de constituição do sujeito-leitor. Consequentemente, esses dizeres também apontam a biblioteca, os jogos, a televisão e o cinema como mediadores de letramento.

A biblioteca é o destaque do texto, pois recebe uma grande importância na vida dos professores entrevistados. É nesse ambiente que surge o encanto pelo livro e a paixão pela leitura. O espaço da biblioteca aparece como apoio para o exercício da

atividade leitora e marca profundamente as práticas e concepções de leitura do educador. Por fim, a autora destaca que é necessário considerarmos a diversidade de leitores e leituras, como o caso do professor Alexandre, que é apresentado no texto, em que sua aproximação com o livro se deu graças aos jogos RPG. O educador, assim, deve proporcionar ao seu aluno uma leitura em gêneros diversificados. Desde a educação infantil ao ensino superior a leitura assume papéis diferentes, e ao mesmo tempo iguais: ler não é somente se informar, é sim, a busca do próprio EU, em linhas que não foram escritas por VOCÊ.

Almeida (2001) retoma os estudos de Guedes-Pinto, observando que a autora "denuncia e se opõe à visão estereotipada e preconceituosa que foi construída por vozes da elite pensante e órgãos governamentais, a respeito dessas profissionais (professoras)" (p. 118 e 119). Essa visão é definida pela ideia de que o professor é um não leitor, porém Guedes-Pinto "defende a necessidade de legitimação e reconhecimento das leituras das professoras como práticas heterogêneas e plurais, as quais têm sido consideradas inválidas segundo os cânones acadêmicos." (p. 119).

Apesar de assentir com a legitimação das experiências não-prestigiadas de leitura, Almeida (2001) concorda com o ponto de vista "dos autores que colocam o problema da exclusão do professor da cultura letrada legítima." (p. 119)

Penso que, tendo em vista a conjuntura sociopolítica brasileira, o professor, proveniente de segmentos sociais de baixo poder econômico, possuidor de formação acadêmica insuficiente para assegurar-lhe apropriação da cultura dominante e privado das condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento de práticas culturais legítimas é de fato, um sujeito submetido ou em vias de submeter-se a um processo de exclusão do universo das leituras de prestígio. (idem, p. 119)

Diante de tais pesquisas, o que fica evidente é que não existe uma opinião fixa sobre o perfil do professor-leitor. Acreditamos que as visões são muitas, no entanto não há como negar que, assim como o personagem Brás Cubas, de Machado de Assis, levava entre seus apetrechos alguns livros, a imagem do professor é a de uma pessoa que passa pelo corredor com os livros na mão. Ser leitor na profissão docente não é uma escolha, é uma exigência, se o professor quiser sobressair e constituir uma práxis docente que transforme e seja relativamente eficaz.

O PROFESSOR E A LEITURA DO TEXTO JORNALÍSTICO: ENCONTROS E DESENCONTROS

A comunicação verbal é regida por leis que se aplicam a toda atividade verbal (MAINGUENEAU, 2005). Essas leis devem ser adaptadas às especificidades de cada gênero do discurso. O domínio das leis e dos gêneros do discurso compõem a competência comunicativa que, juntamente com a competência linguística e a competência enciclopédica, vão compor, segundo esse autor, as três grandes instâncias que intervêm na atividade verbal, tanto na produção como na recepção de textos.

Nesse sentido o texto jornalístico em nada difere de outros textos no tocante à relação que se estabelece entre ele e o leitor. Os fatores que lhe asseguram a textualidade, garantindo que constitua uma unidade semântica e não um amontoado de frases são os mesmos de outros gêneros discursivos. Para Beugrande e Dressler (apud Costa Val, 1999), esses fatores são a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade; os dois primeiros relacionados com o material conceitual e linguístico e os cinco últimos aos fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

Koch (2004) faz algumas ressalvas aos postulados de Beugrande e Dressler, sobretudo no tocante à coerência. Para essa autora, além de não ser centrada no texto, como propõem aqueles autores, a coerência é o resultado de todos os outros fatores, aliados a mecanismos e processos de natureza

cognitiva, como o conhecimento enciclopédico e o conhecimento compartilhado.

Essas reflexões serão relevantes para a discussão e análise dos dados da nossa pesquisa, que comporta dois momentos: no primeiro, foi feita uma entrevista em que se buscou aferir o grau de presença e de valorização do jornal no dia a dia do professor; no segundo momento procurou-se investigar sobre a recepção do texto jornalístico por ele. Entendemos que, aferindo o nível da presença e/ou ausência do texto jornalístico na vida desse profissional, podemos realizar algumas deduções acerca da relação aluno-jornal, favorecida por ele.

A princípio era esperado que o jornal tivesse uma presença significativa entre os professores que compuseram o universo da pesquisa, já que, dos dez profissionais entrevistados, nove têm curso superior – seis cursaram Pedagogia, dois fizeram Letras e um, Biologia. Desses profissionais, seis já fizeram pós-graduação lato sensu; apenas um dos entrevistados ainda está com a graduação em andamento.

A análise dos dados revelou, porém, que apenas 40% dos entrevistados têm o texto jornalístico presente no seu dia a dia. 20% afirmaram que leem às vezes, e 40% declararam que nunca leem jornal. Os professores apontaram também algumas características desse texto que, na sua opinião, tornam-no de difícil compreensão. De acordo com a maioria dos professores, a linguagem formal empregada pelos jornalistas e a riqueza do vocabulário são entraves à sua recepção. Os professores falaram ainda em falta de hábito de leitura, dificuldade de interpretação e ainda pouco contato com o gênero, além de desconhecimento dos fatos relatados, falta de interação com o conteúdo e com o contexto.

Percebe-se, porém, de tudo que foi apontado pelos entrevistados, que o afastamento professor-jornal é provocado, em grande parte, pela ausência de conhecimento compartilhado, mencionado por muitos, com outras palavras. A referência à formalidade do texto parece-nos um equívoco de identificação de causa, haja vista ser a linguagem da imprensa representativa de uma modalidade formal bem mais leve que o proposto pela gramática normativa tradicional. Entretanto, o desconhecimento do assunto tratado no texto, este sim, é um elemento que compromete a sua recepção. Como se sabe, nenhum texto é coerente por si só. Segundo Koch e Travaglia (2003),

(...) há elementos (pistas) no texto que permitem ao receptor calcular o sentido e estabelecer a coerência; mas muito depende do próprio receptor/interpretador do texto e seu conhecimento de mundo e da situação de produção [...] (KOCH E TRAVAGLIA, 2003, p. 38)

Os autores acima reconhecem que o conhecimento linguístico também é necessário para o cálculo da coerência, mas em grau bem menor.

A escolha do texto pelos professores-sujeito da pesquisa já indicia a relevância desse fator na recepção. Dos três textos oferecidos aos professores, dois eram artigos de opinião e o terceiro uma reportagem sobre o sistema de cotas nas universidades brasileiras. Os dois artigos tratavam da política nacional e o processo eleitoral, mas com enfoques diferentes: enquanto um tratava da importância da tecnologia na construção de uma campanha ética, o outro discorria sobre o apoio dado por Lula a Dilma Rousseff na campanha pela presidência. Na construção desse último artigo, o jornalista usou de recursos que exigem do leitor o acionamento de seu conhecimento enciclopédico, o que ocorre já a partir do título, que força o leitor a acionar alguns frames, exigência que se acentua ao longo do texto. Usando uma metáfora da copa o mundo, o jornalista fala com fino humor da campanha eleitoral, apresentando-a como um grande jogo. O autor insere no texto pessoas e situações pitorescas desse campo semântico, das quais o leitor precisa ter conhecimento, sob pena de o texto perder, para ele, o grau de informatividade.

Acreditamos ser esta a razão de apenas 20% dos professores o terem escolhido para resumir. A intencionalidade do emissor do texto não encontrou na maioria dos entrevistados, a aceitabilidade necessária para a elaboração/manutenção da coerência (Koch, 2004).

Os demais entrevistados se dividiram igualmente entre os dois textos, que não exigiam do leitor o mesmo grau de conhecimento de mundo nem apresentavam relações de intertextualidade, como ocorreu com o primeiro.

ANÁLISE DOS RESUMOS: INDÍCIOS NA ESCRITA

A leitura dos resumos apresentados reitera o ponto de vista de Kleiman (2001) a respeito da recepção de textos informativos por parte do professor. De acordo com essa autora,

Embora as dificuldades que as professoras parecem encontrar quando analisam um texto com objetivos didáticos sugira a existência de problemas para localizar informações nos textos, as respostas nos testes de leitura indicam que o problema não é propriamente a compreensão do texto. Ambas situações – aula de leitura e teste de compreensão – parecem envolver aspectos formais relativos aos modos de falar sobre os textos [...] (KLEIMAN, 2001, p. 58)

De fato, a leitura de alguns resumos revela que o professor, na verdade, não apresenta o ponto de vista do jornalista, mas um comentário sobre o assunto tratado na matéria lida. É o que se pode ver no exemplo:

(1) Política e futebol – tudo pode acabar em pizza. No caso da política, cabe a cada equipe trabalhar em prol de seu candidato, esperando-se que os mesmos tratem a população como pessoas, e não como votos. (Professor 1)

O texto acima refere-se ao artigo em que o jornalista discute o apoio de Lula à campanha de Dilma Rousseff, mas em nada lembra o original, pois nenhuma referência é feita às idéias discutidas pelo jornalista.

Em (2), a seguir, o professor trabalhou com o artigo em que o jornalista discorre sobre campanha política e tecnologia, e as possibilidades de esta ser usada como suporte para que aquela seja conduzida com ética.

(2) A reportagem (...) retrata um momento vivenciado pelos brasileiros que é a campanha eleitoral, bem como a "sujeira" que pode existir num período como este. Daí a necessidade dos eleitores serem bastante críticos e pensar com a razão, analisando postura e atitudes de cada candidato para que na hora do "voto", esta crítica possa ajudá-lo na decisão. (Professor 2)

O autor procura fazer um repasse do ponto de vista do jornalista, o que fica claro na introdução do seu resumo. Apesar desse intento, faz uma abordagem ampla e deixa fora de seu texto ideias relevantes do original. O que chama a atenção é o emprego de aspas realizado pelo professor. De acordo com Maingeneau (2005), as aspas podem ser usadas autonimicamente – quando se faz referência ao próprio signo, e neste caso são obrigatórias, – ou por modalização autonímica – caso em que as aspas não se limitam às palavras destacadas. Segundo esse autor, as aspas por modalização autonímica englobam "o conjunto dos procedimentos por meio dos quais o enunciador desdobra, de uma certa maneira, seu discurso, para comentar sua fala enquanto está sendo produzida."(p. 158). Parece-nos ser o caso do emprego de

aspas na palavra "sujeira". Ao mesmo tempo em que se pode pensar numa espécie de licença solicitada pelo autor do texto para empregá-la, e, entendendo-se dessa forma entende-se que o professor a considera inadequada ao contexto, simultaneamente se vê, implícita, sua crítica à conjuntura nacional.

Não está claro, porém, o motivo das aspas na palavra "voto". Apesar de concordarmos com Maingueneau (2005, p. 160) que, ao colocar aspas numa palavra, o enunciador chama a atenção do co-enunciador para essa palavra e delega a ele tarefa de descobrir o motivo de ele a estar destacando, ficanos a sensação de que as aspas em questão prendem-se mais ao que Kleiman (2001) se refere como modos de falar sobre o texto que a outros fatores. Transferindo para o texto a sua própria visão, o autor do resumo deixa entrever, sobretudo nas duas palavras aspeadas, sua crítica sobre o assunto em questão.

Um ponto preocupante emergiu da leitura dos resumos. Alguns profissionais construíram seu texto a partir de transcrição de fragmentos da matéria jornalística. Além disso, em muitos casos o professor fez cortes aleatórios e supressões indevidas, o que fez com que, mesmo sendo cópia, as ideias do seu texto ficassem divergentes das do original, conforme se pode notar em (3) e (4) – o primeiro, um fragmento da matéria jornalística e o segundo, do trabalho do professor:

(3) Especialistas em educação também têm opiniões divergentes sobre a política nas universidades brasileiras, mas são unânimes em um ponto: tão logo se promova a inclusão de negros e pobres no ensino público, as cotas devem acabar (...) (LEITE, 2010, p.3)
(4) Especialistas em educação também têm opiniões divergentes sobre cotas, mas são unânimes tão logo se promova a inclusão de negros e pobres no ensino público, as cotas devem acabar (...) (Professor 3)

Ao suprimir a expressão "em um ponto" e os dois pontos que a seguiam, o autor alterou a estrutura sintática proposta pelo jornalista, eliminou um aposto e o resultado foi um período obscuro e, no mínimo, com informações diferentes do original. Observemos, agora, os fragmentos (5) e (6), respectivamente, original e resumo:

(5) Demétrio Magnoli afirma que o sistema de cotas raciais é moral e eticamente condenável, uma vez que viola o princípio da igualdade perante a lei, instaura a "raça" no ordenamento legal brasileiro e discrimina jovens pela cor da pele. (LEITE, 2010, p.3)
(6) Segundo, Demétrio Magnoli o sistema de cotas raciais é moral e eticamente condenável, viola o princípio da igualdade perante a lei, instaura a "raça" no ordenamento brasileiro e discrimina jovens pela cor da pele. (Professor 4)

O primeiro aspecto que chama a atenção em (6) é a pontuação efetuada no início do período. A colocação da vírgula depois da palavra "segundo" rompe a ideia de conformidade presente no sintagma "Segundo Demétrio Magnoli". É possível se pensar numa hipótese para esse fato: a presença de um substantivo próprio no sintagma pode ter levado o professor a tomá-lo como sujeito da oração, desconsiderando o verdadeiro sujeito, cujo núcleo é um substantivo comum – sistema .

O confronto de (5) e (6) evidencia-nos uma outra alteração sintática efetuada pelo professor. No seu resumo ele omite o operador "uma vez que", eliminando assim, de seu texto, a relação de explicação/causalidade proposta pelo jornalista – violar o princípio da igualdade perante a lei, instaurar a raça (...) e discriminar jovens pela cor da pele é a razão, a causa de ele considerar o sistema de cotas moral e eticamente condenável.

Essas questões, que parecem simples à primeira vista, na verdade são preocupantes, pois se o professor revela dificuldades em lidar com textos in-

formativos, alterando sua essência ao falar deles, isso pode se refletir na sua prática pedagógica, situação em que esse tipo de texto se faz presente rotineiramente. Kleiman (2001) aponta a ausência de explicações como uma prática comum no dia a dia de muitos professores, atitude que acarreta efeitos bastante negativos na formação do aluno.

Em (7) o professor revela significativa proficiência tanto na recepção quanto na produção do texto. Assume a condução das ideias e faz isso com relativa clareza, sem copiar trechos do original. Senão, vejamos:

(7) O texto apresenta a polêmica gerada em torno do sistema de cotas para negros nas universidades. Apresenta-nos as semelhanças de opiniões do sociólogo doutor Demétrio e do senador Demóstenes, ambos concordam que o sistema de cotas criado para incluir negros e pobres no ensino superior, dando-lhes garantia de cotas, esse sistema no fundo é discriminatório, pois separa os estudantes por "raça" (...) (Professor 5)

Apesar de a precariedade da pontuação ter comprometido as relações coesivas no texto, seu autor revela intuir o papel dos elementos coesivos. Observa-se que, no trecho grifado acima, o professor se alonga mais que o desejado e, percebendo isso, opta por retomar anaforicamente o referente por meio de uma forma remissiva não referencial presa (Koch, 2000, p. 34), mesmo quebrando a linearidade do texto. Inicialmente é usado um determinante definido no sintagma nominal "o sistema de cotas"; ao fazer a retomada do referente, o professor emprega o determinante demonstrativo. Embora esses determinantes se encontrem praticamente em variação livre na língua (Koch, 2002, p. 100), não produzem exatamente o mesmo efeito. De acordo com Maingueneau(2005, p. 187),

...determinantes definidos e determinantes demonstrativos não permitem o acesso ao referente do mesmo modo. Enquanto uma descrição definida pode designar qualquer referente (...), o grupo nominal com determinante demonstrativo designa de maneira direta um referente apresentado como próximo do ato da enunciação, presente seja no contexto, seja no contexto linguístico.

Como se vê, o professor busca corrigir o efeito de suas digressões com o uso do determinante demonstrativo. Em (8), abaixo, o seu autor também se arrisca em longos períodos, sem que isso comprometa a sua clareza:

(8) O avanço da tecnologia, que permite ao eleitor conferir em tempo real a postura dos políticos, não tornou possível, ainda, o desaparecimento de velhas práticas como a famosa desconstrução, pela qual se procura minar a imagem dos concorrentes através de falsos dossiês.
Cabe aos eleitores entrarem em redes sociais como o Twitter e visitar os perfis de seus possíveis candidatos, fazerem perguntas, conferirem a coerência das respostas com o histórico do político, vejam quem são seus colaboradores. (Professor 6)

O modo de falar sobre o texto original revela que o professor o recebeu sem problemas. Tampouco se encontram, na materialidade linguística do texto, situações que exijam do leitor um esforço maior para sua compreensão. Chama a atenção, no segundo parágrafo, uma ruptura com a coesão sequencial, que apesar de não chegar a comprometer a clareza do texto, é curiosa. Seu autor o construiu usando um único período e o inicia com uma oração principal seguida de um conjunto de orações subordinadas coordenadas entre si. Como todas as orações desempenham a mesma função sintática – sujeito da principal -, deveriam a mesma forma, sob pena de comprometer a estrutura paralelística. (Koch, 2000, p. 51). O professor, entretanto, oscila entre os verbos no infinitivo pessoal e impessoal (mais apropriado à situação). Ao es-

barrar no verbo "ver", no final do período, o autor provavelmente estranhou a forma desse verbo no contexto e o flexionou no subjuntivo, o que acarreta um estranhamento maior. Mas, esse rompimento com o paralelismo sintático não compromete a progressão do texto, que, na sua globalidade, revela um autor proficiente.

CONCLUSÕES

As reflexões desenvolvidas até esse ponto nos levam a concluir que ainda há um longo caminho a ser preenchido entre texto jornalístico-professor/aluno. A própria natureza desse gênero já o distancia do aluno do ensino fundamental, que só terá acesso a ele pela mediação do professor. Dessa forma, cabe ao professor vencer as barreiras que o separam desse veículo de comunicação e incluí-lo entre suas leituras do dia a dia, pois a sua prática e os reflexos de sua relação com esse tipo de texto se estenderão ao aluno e serão determinantes na sua formação como leitor.

Durante a discussão dos dados da pesquisa, comentamos sobre a relativa difculdade manifestada por alguns profissionais na recepção de textos informativos, fato já apontado por Kleiman (2001), que também estabeleceu a relação entre ele a ausência de momentos de explicação em sala de aula. Essa é uma situação que precisa ser revertida e a insistência no contato do professor com textos dessa natureza pode favorecer tal reversão

A análise dos dados nos indicou também que um dos maiores entraves à recepção do texto jornalístico é a ausência de conhecimento compartilhado – tanto conhecimento de mundo como linguístico. Defendemos que essa barreira pode ser paulatinamente vencida pelo contato permanente com o gênero. Dessa maneira, o jornal se configura como um instrumento de letramento do professor, o que ocasionará, por extensão, o letramento de seu aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In.: KLEIMAN, Angela (Org.). **A formação do professor***:* perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FÁVERO, Leonor L. **Coesão e Coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

GASPARI, Elio. **Dilma, Lula, Serra, Garrincha e Sartre**. Jornal O popular, 21.06.2010.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais.** São Paulo: Companhia das Letras: 1939/1989.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora alfabetizadora. In.: KLEIMAN, Angela (Org.). **A formação do professor:** perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora:** a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado das Letras – Faep/ Unicamp, Fapesp, 2002.

_____. Percursos de Letramento em narrativas de professores: subsídios sobre a formação inicial. In.: **Horizontes.** Vol. 24, n. 02. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2006.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. Percursos de Letramento dos professores: narrativas em foco. In.: KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Letramento e formação de professores:** práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In.: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e Navegar:** espaços e percursos de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras. Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça**. A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Desvendando o segredo do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.) **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, Adriano Marques. **Especialistas divergem sobre cotas**. Jornal O popular, 21.06.2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba.** 2. ed. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1956.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In.: MARINHO, Marildes (Org.). ***Ler e Navegar:*** espaços e percursos de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras. Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001.

VERGÍLIO, Armando. **Por uma campanha limpa.** Jornal O popular, 22.06.2010.

ZILBERMAN, Regina. Leituras sobre o professor: o que diz a literatura brasileira. In.: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e Navegar:** espaços e percursos de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras. Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001.