MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ- UESPI
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

NOTÍCIA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

TERESINA

2015

BEATRIZ GONÇALVES DA SILVA

NOTÍCIA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como pré-requisito para a conclusão do curso.

Orientadora: Prof. Drª. Bárbara Olímpia Ramos de Melo

ORIENTADORA: Profª. Dr. Bárbara Olímpia Ramos de Melo

TERESINA

2015

Página reservada para ficha catalográfica que deve ser confeccionada após apresentação e alterações sugeridas pela banca examinadora.

GÊNERO NOTÍCIA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Beatriz Gonçalves da Silva

Prof. Drª. Barbara Olímpia Ramos de Melo

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora como requisito final para a obtenção do título de mestre em Letras.

Data _____/ _____/_____

Banca Examinadora:

_____
Prof. Drª. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)
(Orientadora)

_____
Prof. Drª. Sulemi Fabiano Campos (UFRN)

(Primeira Examinadora)

_____
Prof. Drª. Ailma do Nascimento Silva (UESPI)
(Segunda Examinadora)

_____
Prof. Drª. Iveuta de Abreu Lopes (UESPI)
(Suplente)

TERESINA

2015

DEDICATÓRIA

Aos profissionais da área de Letras Português, uma vez que sabem e vivem as dificuldades todos os dias em sala de aula para se ensinar a língua portuguesa. Dessa maneira, este estudo procura oferecer caminhos, alternativas que possam ofertar tanto a professores quanto a alunos a oportunidade de aprender a nossa língua materna por meio dos gêneros textuais, de maneira eficaz, prezando sempre pela reflexão nesse processo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, minha fortaleza em todos os momentos que me deu a graça de ser aprovada neste mestrado, como também a disposição de cursá-lo, para que hoje pudesse festejar a vitória e contemplar o sucesso.

Aos meus pais: minha mãe, Albenize Gonçalves Parente, mulher forte e batalhadora que sempre estimulou os meus estudos e os apoiou em todos os momentos para que eu nunca desistisse; meu pai, Walter da Silva, (*in memorian*), apesar de ter partido, presenciou em vida a minha aprovação neste Programa de Mestrado e partilhou da minha alegria e luta. Tenho certeza de que, mesmo não estando mais entre nós, sei que se alegra por minha conquista, pois sempre se orgulhou de mim e se alegrava com todas as minhas vitórias.

Ao meu noivo, Salomão Júnior, parceiro, companheiro, amigo, grande incentivador dos meus estudos; sempre ao meu lado, apoiando-me nos momentos bons e de dificuldade. Devo a ele também ter passado neste mestrado, pois, por meio dele, tomei conhecimento da seleção e desde então já acreditava na minha aprovação.

Aos meus irmãos Josélio Gonçalves da Silva e Jocyelma Gonçalves da Silva, pela fraternidade e amizade que sempre tive dos dois. Ambos confiantes na minha capacidade e incentivadores dos meus estudos.

À minha sobrinha Laís, que, com seu amor e sorriso inocentes de criança, sempre me deu ânimo para não desistir e prosseguir nesta jornada.

A minha avó, dona Beatriz Gonçalves Parente, pelos conselhos sábios e pertinentes de mulher conhecedora da vida.

Aos meus colegas de curso da primeira turma do mestrado profissional em Letras-PROFLETRAS em especial a Brígida Barbosa, Ana Christina Damasceno e Cláudia Carvalho que juntamente comigo viveram as angústias, mas também as muitas alegrias que fizeram parte deste percurso.

Aos professores do mestrado em Letras que partilharam conosco o imenso conhecimento, pela sua entrega e dedicação ao fascinante mundo das letras.

À coordenação do PROFLETRAS/UESPI, nas pessoas da professora Ailma do Nascimento Silva e Nize Paraguassu, que nos prestaram assistência de maneira cordial e eficiente, sempre dispostas a ajudar.

À minha querida orientadora Bárbara Olímpia Ramos de Melo, que, com suas orientações pertinentes, foi peça fundamental nessa conquista. Agradeço também por sua amizade e disponibilidade em todos os momentos.

À CAPES, pelo apoio e incentivo financeiro aos nossos estudos, por meio da manutenção da bolsa.

Aos meus alunos, à coordenadora e à diretora da escola em que trabalho e onde desenvolvi a pesquisa, pela compreensão, incentivo e apoio em prosseguir nesta jornada tão árdua.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que hoje conseguisse chegar neste momento tão sonhado e aguardado. OBRIGADA.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna, a – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

Mikhail Bakhtin

RESUMO:

Essa pesquisa teve por objetivo investigar a produção do gênero notícia em duas turmas do 7º ano de uma escola estadual, na cidade de Bom Jesus-PI. Com isso, identificamos as dificuldades dos discentes com relação a esse gênero. Analisamos também, a abordagem que o livro didático utilizado em sala de aula apresenta a respeito do gênero notícia. Posteriormente, sugerimos uma proposta de intervenção que apresente alternativas para minimizar as dificuldades apresentadas pelos discentes. Algumas questões nortearam esse estudo, em que nos perguntamos sobre se a maneira muitas vezes "superficial" de explorarmos o gênero possibilita a aprendizagem, atendendo assim todas as demandas e exigências que um ensino comprometido com a qualidade deve apresentar. Outra questão foi sobre as dificuldades mais recorrentes com relação à produção do gênero notícia pelos alunos do 7º ano. Diante dessa conjuntura, passamos a pesquisar esta realidade de ensino procurando analisar as dificuldades de ambas as turmas com relação à aprendizagem do gênero notícia. Realizamos, então, as análises de três categorias para investigar a apropriação do gênero: elementos estruturais, elementos linguísticos e sequência narrativa. Nesse sentido, depois de constatado que algo precisava ser proposto em diferentes aspectos do gênero em estudo, sugerimos uma proposta de intervenção, uma Sequência Didática, que objetiva sanar ou, pelo menos, minimizar as dificuldades encontradas. Durante o percurso, estivemos embasados teoricamente por: Bakhtin (1997, 2001), Adam (2011), Bronckart (2003), Marcuschi (2000,2002), Dolz e Schneuwly (1998,2004), Alves Filho (2011), Antunes (2003), Van Dijk (1998), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Textuais; Notícia; Ensino; Sequência Didática;

ABSTRACT

This research aimed to investigate the production of the news genre in two classes of the 7th grade of a state school in the city of Bom Jesus-PI. Thus, we identified the difficulties of students related to this genre. We also look at the approach that the textbook used in class features about the news genre. Later, we suggest a proposal for intervention that presents alternatives to minimize the difficulties presented by students. Some questions guide this study, in which we asked about the way often "superficial" to explore the genre enables learning, thus meeting all the demands and requirements that a teaching committed to quality must submit. Another question was about the most recurrent difficulties in relation to the production of news genre by 7th graders. Faced with this situation, we began to research this educational reality seeking to analyze the difficulties of both groups with regard to learning the news genre. We perform, then the analyzes of three categories to investigate the appropriation of the genre: structural elements, linguistic elements and narrative sequence. In this sense, having found that something needs to be proposed on different aspects of gender study, we suggest a proposal for intervention, a Didactic Sequence, which aims to solve or at least minimize the difficulties encountered. Along the way, we have been grounded theoretically by: Bakhtin (1997, 2001), Adam (2011), Bronckart (2003), Marcuschi (2000,2002), Dolz and Schneuwly (1998,2004), Alves Filho (2011), Antunes (2003), Van Dijk (1998), among others.

KEYWORDS: Text Genre; News; Teaching; Didactic Sequence;

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes_____32

Quadro 02. Realização das sequências tipológicas no gênero carta pessoal_____33

Quadro 03. Quadro das distribuições das 35 Sequências por ciclos/séries (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004)_____57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema da Sequência Narrativa. 36

Figura 2. Esquema da Sequência Didática. 54

Figura 3. Esquema da SD adaptada por Costa- Hubes 56

Figura 4. Texto principal (notícia) 65

Figura 5. Texto auxiliar (artigo de opinião) 66

Figura 6. Atividade sobre o gênero notícia e o artigo de opinião 67

Figura 7. Continuação da atividade 68

Figura 8. Apresentação do suporte jornal e questionamentos 70

Figura 9. Texto principal (reportagem) 71

Figura .10 Textos auxiliares (notícia e outros textos de caráter informativo) 72

Figura 11. Atividade sobre o gênero notícia 73

Figura 12. Continuação da atividade 74

Figura 13. Proposta de produção de texto sobre o gênero notícia 75

Figura 14. Continuação da proposta de produção de texto sobre o gênero notícia 76

LISTA DE GRÁFICOS DO 7º ANO "B"

Gráfico 1. Presença dos Elementos Estruturais_____80

Gráfico 2. Formulação das Manchetes_____81

Gráfico 3. Formulação do *Leads*_____83

Gráfico 4. Formulação do Corpo_____85

Gráfico 5. Presença do Comentário_____85

Gráfico 6. Tempos Verbais_____86

Gráfico 7. Organizadores Temporais_____88

Gráfico 8. Realização da Sequência Narrativa_____90

LISTA DE GRÁFICOS DO 7º ANO "C"

Gráfico 9. Presença dos Elementos Estruturais_____92

Gráfico 10. Formulação das Manchetes_____94

Gráfico 11. Formulação dos *Leads*_____95

Gráfico 12. Formulação dos Corpos _____98

Gráfico 13. Tempos Verbais_____99

Gráfico 14. Organizadores Temporais_____100

Gráfico 15. Realização da Sequência Narrativa_____102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

PISA- Programme for International Student Assessment / Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

SD - Sequência Didática

LDP- Livro Didático de Português

LD - Livro Didático

EJA- Educação de Jovens e Adultos

TB - Turma “B”

TC- Turma “C

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **18**

CAPÍTULO 2 GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIAS TIPÓLOGICAS: ALGUMAS CONCEPÇÕES

2.1 Gêneros Textuais: perspectivas teóricas **22**

2.1.1 O gênero notícia: conceito, elementos estruturais e aspectos intrínsecos 26

2.1.1.1 Mecanismos de textualização no gênero notícia: elementos linguísticos 29

2.2 Sequências tipológicas **31**

2.2.1 A sequência narrativa no gênero notícia 35

2.2.2 Estrutura da sequência narrativa 35

2.2.3 O desenvolvimento da sequência narrativa na notícia 37

CAPÍTULO 3 GÊNERO NOTÍCIA: REFLEXÕES E ENSINO

3.1 O ensino da escrita: uma ferramenta para a formação cidadã **41**

3.2 Interacionismo Sociodiscursivo: reflexões sobre o ensino **46**

3.3 O ensino dos gêneros na escola de ensino fundamental **50**

3.4 Práticas pedagógicas para o ensino dos gêneros: a Sequência Didática **54**

3.4.1 Orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly para o trabalho com os gêneros por ciclo/ série 57

CAPÍTULO 4 METODOLOGIA **60**

4.1 Tipo de Pesquisa **60**

4.2 Delimitação do *Corpus* **60**

4.3 Procedimentos de análise **61**

CAPÍTULO 5 ANÁLISES E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

5.1 Análise do livro didático utilizado em sala **63**

5.2 Análise de dados **78**

5.2.1 Análise de dados da Turma "B" 78

5.2.2 Primeira categoria: elementos estruturais 78

5.2.3 Segunda categoria: elementos linguísticos 85

5.2.4 Terceira categoria: sequência narrativa 88

5.3 Análises de dados da Turma "C" 91

5.3.1 Primeira categoria: elementos estruturais 91

5.3.2 Segunda categoria: elementos linguísticos 98

5.3.3 Terceira categoria: sequência narrativa 100

5.4 Proposta de intervenção 103

5.5 Resultados esperados 111

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 113

REFERÊNCIAS 116

APÊNDICE 120

Termo de Consentimento 120

Termo de Assentimento 123

ANEXOS 127

Anexo A- Produções de textos dos alunos da turma "B" 128

Anexo B- Produções de textos dos alunos da turma "C" 142

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna é um grande desafio para os professores de português. Nessa perspectiva, é necessário encontrar alternativas que somem e realmente favoreçam essa aprendizagem. No entanto, é notório que, no ambiente escolar, ainda são desenvolvidas diversas práticas que, em nada ou pouco, fazem progredir a modalidade oral e escrita. A produção textual tem sido bastante discutida até porque ganhou muita visibilidade devido à solicitação da redação nos vestibulares, no ENEM e em algumas provas de concurso público. Toda essa exposição trouxe à tona uma preocupante realidade observada há muito tempo nas escolas: a dificuldade que nossos alunos têm em produzir textos.

Antunes (2003) discute acerca do ensino de língua portuguesa e expõe que se sentia pressionada a escrever um trabalho que pudesse apontar caminhos para os docentes, pois o que a autora percebia era que velhas práticas inadequadas e irrelevantes ainda persistiam nas aulas de língua portuguesa. Dessa maneira, mesmo com os avanços conseguidos através de pesquisas nessa área e com o surgimento de concepções de língua mais adequadas e eficientes, a autora observava que a tradição e a superficialidade prezando pelo estudo da língua desvencilhado de um contexto, utilizando palavras e sentenças desconectadas do todo, que é o texto, ainda eram bastante presentes.

Atualmente essa realidade ainda persiste e, nessa conjuntura, a presente pesquisa propõe-se fazer uma reflexão sobre o ensino de língua materna, e assim, ser uma alternativa para este ensino, apontando alguns caminhos com a finalidade de melhorar o ensino da produção textual. Assim temos como objetivo também discorrer sobre o ensino da língua escrita, através dos gêneros textuais, em particular, o gênero notícia.

Apesar de sabermos que o ensino dos gêneros hoje é uma realidade nas nossas escolas, preocupa-nos a abordagem feita, geralmente, ao propagar esse conhecimento. Quando colocamos que a exposição do gênero na escola é praticada de maneira tradicionalista, é porque muitos docentes não prezam e nem propiciam a reflexão sobre este ensino ao trabalhá-lo em sala de aula, ou seja, não basta apresentar aos discentes uma perspectiva de ensino de língua materna baseada no todo, acreditando que apenas expor aos alunos uma grande quantidade de gêneros estará contribuindo para uma aprendizagem sem equívocos.

Brandão (2001) defende que ensinar a língua é desenvolver a competência comunicativa do educando, considerando o texto como uma unidade de comunicação. Para o autor, o aluno deve ser exposto a diferentes tipos de textos e de gêneros discursivos para aprender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica. Ou seja,

ensinar apenas características e focar apenas na exterioridade de um gênero não contribuirá significativamente para a aprendizagem dos discentes.

Nascimento (2009) orienta que a prática de ensino de línguas sob essa concepção significa repensar as concepções arraigadas na escola sobre a língua e aprendizagem e adotar uma posição crítica frente a materiais didáticos, posturas, metodologias e abordagens de ensino de línguas. Para ele, deveríamos tentar responder aos seguintes questionamentos: Para que estamos preparando nossos alunos? Nós estamos preparando-os para que adquiram uma competência comunicativa, ou seja, se comuniquem eficazmente em contextos reais? Ou os preparamos para conhecer regras, estrutura de uma língua abstrata, irreal, distante daquela que os falantes usam na comunicação diária e social?

Nesse contexto, Moraes (2011) defende que o trabalho com os gêneros textuais torna possível ainda integrar a prática de leitura, escrita e da análise linguística. Esses itens indispensáveis ao ensino de língua são, comumente, estanques, ensinados em contextos diferentes. Criamos a falsa impressão no aluno de que são disciplinas separadas, isoladas, como se não estivessem intimamente relacionadas entre si. Moraes chama a atenção para o fato de que o ensino dessa forma, descontextualizado, torna difícil uma reflexão dos alunos sobre a língua, seus recursos e suas implicações no sentido. Conforme os PCN propõem, o ensino de língua deve partir do uso, propiciar a reflexão sobre os usos linguísticos e, por fim, retornar ao uso, de forma que o discente possa perceber a importância e finalidade de seu objeto de estudo.

A pluralidade de gêneros textuais que hoje encontramos nos LDP não deve ser considerada suficiente para que haja uma aprendizagem significativa. Moraes (2011) afirma que, na maioria das vezes, encontram-se apenas atividades de leitura da materialidade linguística do texto. Segundo a autora, isso é feito sem observar seus aspectos discursivos e as estratégias para ler ou produzir determinado gênero. Considerando que a didática utilizada em sala de aula é importante para a assimilação e compreensão dos conteúdos ministrados, perguntamo-nos se a maneira superficial de exploramos o gênero possibilita a aprendizagem, atendendo assim todas as demandas e exigências que um ensino comprometido com a qualidade deve apresentar.

Previamente afirmamos que os alunos não conseguem aprender de maneira significativa, quando o ensino de gêneros não prioriza a organização, a sequencialidade e o planejamento.

A notícia é um gênero textual que está bem presente no cotidiano das pessoas, a todo o momento podemos ter contato com ela, seja através da televisão, rádio, internet, revistas, jornais impressos etc. Esse gênero textual chega a todos nós de uma maneira bem rápida e

dinâmica, oferecendo uma ampla oportunidade de informar a respeito de variados assuntos que estão na nossa realidade circundante.

Por se tratar de um gênero textual muito recorrente na vida de todos, uma pessoa sendo sujeito e estando inserida na sociedade, em algum momento, esse sujeito apropriar-se-á do papel de jornalista/redator para informar a outra(s) pessoas sobre um fato relevante que precise ser relatado, nesse instante, assumindo esse papel, a pessoa/sujeito precisará utilizar os elementos que compõem este gênero, para que assim possa transmitir a informação de maneira satisfatória.

Ao escolhermos o gênero notícia para ser trabalhado no contexto do 7º ano do ensino fundamental e posteriormente relatarmos essa experiência nesta pesquisa, baseamo-nos também nas orientações de Schneuwly e Dolz e Noverraz (2004). Tais autores sugerem o trabalho com esse gênero textual no sétimo ano. Tais teóricos propõem uma possível organização do currículo, separando os gêneros textuais por ciclo/série.

Nessa perspectiva, analisando toda a relevância da notícia para o contexto social, notamos que a escolha por trabalhar este gênero em sala de aula nesta pesquisa é assertiva, pois, se conseguirmos fazer os discentes refletirem sobre a importância dele, tanto no contexto intraescolar quanto no extraescolar, já que não fazemos educação de qualidade desvencilhada da realidade, estaremos cumprindo o papel que a nós nos foi dado: o de ensinar a partir do princípio sugerido pelas pesquisas recentes da área, bem como pelo PCN: Uso-Reflexão-Uso.

Lovato (2010) expõe que, nos PCN, com as diretrizes para o ensino fundamental de Língua Portuguesa, ressalta-se que a leitura e a produção de textos, tanto orais quanto escritos, são práticas discursivas que, combinadas com a reflexão sobre as estruturas da língua, devem ser priorizadas no trabalho com a língua materna. Por fim, ao oferecer aos alunos a oportunidade de refletir sobre o "quê" e "para quê aprender", estaremos abrindo as portas para a ampliação da aprendizagem de uma maneira mais adequada às variadas rotinas comunicativas e competentes.

Quanto à estruturação, esta dissertação está dividida em cinco capítulos. Após a Introdução, temos o segundo intitulado de "Gêneros Textuais e Sequências Tipológicas: algumas concepções", aborda teoricamente os gêneros textuais, contemplando as contribuições de diferentes autores, como: Bakhtin (2011), Marcuschi (2002), Bazerman (2006), Cavalcante (2012), Miller (1994), Bronckart (2003), dentre outros. É discorrido também, nesse capítulo, sobre o gênero notícia, suas características estruturais, linguísticas, sociais e de produção. Tratamos, ainda, acerca dos diferentes tipos de sequências que se realizam nos textos, seus conceitos e usos, mas focamos na sequência narrativa e como esta se desenvolve no gênero notícia.

No terceiro capítulo, nomeado de “Gênero Notícia: reflexões e ensino”, refletimos sobre o processo da escrita e produção textual e como esse processo pode ser um auxílio para a formação da cidadania dos discentes, tendo como base o ensino dos gêneros textuais. Aqui também exporemos as contribuições da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo a respeito do ensino de língua materna. Como nosso trabalho está alicerçado nessa perspectiva teórica, acreditamos que a aprendizagem ocorre através da interação e reflexão sobre a realidade. Discutiremos também sobre o processo de ensino acerca dos gêneros na escola de nível fundamental e, posteriormente, abordaremos as práticas pedagógicas que podem ser aplicadas ao gênero notícia. Em seguida, apresentamos a proposta de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) sobre procedimento de ensino denominado Sequência Didática.

O quarto capítulo é o metodológico. Está dividido em três partes: a abordagem sobre o tipo de pesquisa; a delimitação do *corpus* e, por fim, os procedimentos de análise. Sobre a abordagem do tipo de pesquisa, discorremos em qual tipo este trabalho se enquadra, de acordo com seus objetivos e metodologia. Na delimitação do *corpus*, são caracterizados os sujeitos da pesquisa, suas peculiaridades quanto ao processo de escrita e também onde a pesquisa foi realizada. Na Metodologia mostramos ainda o passo a passo da pesquisa, como se deu o processo de diagnóstico das dificuldades dos discentes e que categorias serão analisadas.

No quinto e último capítulo, trataremos da análise do livro didático utilizado em sala de aula e das análises que foram feitas a partir da atividade aplicada aos alunos. Foram feitos os levantamentos e a tabulação dos dados, visando entender, com maior propriedade, a realidade pesquisada, para que, assim, fossem constatadas as reais dificuldades apresentadas pelos discentes quanto à produção do gênero notícia. Posteriormente, para finalizar, foi sugerida uma proposta de intervenção recomendada diante dos resultados obtidos, já que as implicações reveladas nas análises constataram reais dificuldades dos discentes quanto à produção do gênero notícia. Em seguida, mediante a proposta de intervenção, apresentamos os resultados quanto à proposta de intervenção.

Finalmente, depois de todo o estudo desenvolvido, apresentamos as considerações finais, mediante a avaliação de todo o processo da pesquisa, desde sua parte teórica até a sugestão da proposta de intervenção. Nessa seção, também relatamos as nossas impressões e anseios depois do desenvolvimento deste trabalho.

CAPÍTULO 2 GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Neste primeiro capítulo, discorreremos sobre as perspectivas teóricas que envolvem os gêneros textuais para que, posteriormente, possamos partir para a teoria sobre o ensino destes. Sabendo que a prática se fortalece através da teoria, é relevante sincronizarmos esses dois conhecimentos de maneira que se possam aperfeiçoar os resultados.

A pretensão deste capítulo, portanto, é de nos aprofundarmos na teoria dos gêneros, embasados para isso, em autores como: Bakhtin (1997, 2011), Adam (2011), Bronckart (2003), Marcuschi (2000, 2002), Cavalcante (2012), Dolz e Schneuwly (2004), dentre outros. Sobre o gênero notícia, fundamentamo-nos em: Alves Filho (2011), Van Dijk (1998), Lage (1990, 1998, 2000, 2004), Tavares (1997), Benassi (2009), Pare e Smart (1994), Squirra (1998), Silva (2011), Koch e Fávero (1987).

2.1 Gêneros textuais: perspectivas teóricas

Iniciamos este capítulo discorrendo sobre a perspectiva de Bakhtin e de seus seguidores, posteriormente, abordamos a visão da corrente sociorretórica. Para Bakhtin (2011), os gêneros não são instrumentos estanques, mas sim eventos textuais altamente dinâmicos. Por suas contribuições acerca desse assunto, não poderíamos deixar de partir dele.

É importante ressaltar que Bakhtin não teve a pretensão de didatizar tal conhecimento, mas sim, a partir das suas reflexões sobre linguagem, língua, enunciado, discurso, chegar à conclusão de que o emprego da língua dá-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, pronunciados pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Pois:

> 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 da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos- conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Para esse autor, todo e qualquer enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, denominados de *gêneros do discurso"*. Como podemos perceber, Bakhtin deixa-nos claro que, apesar de

cada falante produzir enunciados de maneira individual, na situação de comunicação, determinada pelo contexto, existe um gênero do discurso, que faz parte de uma determinada esfera e que é mais adequado a ser usado naquele momento, possuindo também características próprias inerentes a ele.

Ao refletir sobre gêneros do discurso, Bakhtin afirma que estes são inúmeros, por serem muitas as possibilidades de interação comunicativa. Nessa perspectiva, podemos pensar nos gêneros de maneira a utilizar o mais apropriado de acordo com a situação. Segundo Bakhtin, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, isso acontece porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque, em cada campo dessa atividade, é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011).

Como exemplo disso, em tempos anteriores, os gêneros da esfera jornalística eram somente escritos (notícias e reportagens escritas). Com o surgimento do rádio, o jornalismo também migrou para esse meio de comunicação e apareceram, assim, os gêneros orais nesse círculo (notícias e reportagens oralizadas). Mais adiante, com a invenção da televisão, mais uma vez os gêneros jornalísticos migram para essa nova ferramenta (telejornais). Por fim, com o advento da internet, novamente os gêneros da esfera jornalística se adaptam à chegada desse novo meio de comunicação, assim surge o ciberjornalismo, com uma velocidade impressionante, em que as informações são atualizadas minuto a minuto.

Diante disso, como bem aponta Bakhtin (2011), à medida que um determinado campo de comunicação se transforma, é dada margem para o surgimento de novos gêneros do discurso. Dessa maneira, observamos a abundância de gêneros existentes, devido à necessidade de diversificação das possibilidades de comunicação.

Em suas reflexões sobre os gêneros discursivos, Bakhtin os divide em dois grupos: os gêneros discursivos primários (simples) e os gêneros discursivos secundários (complexos). Os primeiros seriam gêneros “menos” elaborados, como: carta, bilhete etc. e o segundo, gêneros mais “sofisticados”, como: artigos científicos, romances etc. Além de separá-los, esse estudioso também apresenta a diferença entre eles.

> Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos secundários (complexos- romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter

> especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como réplica do diálogo cotidiano ou carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Para Bakhtin, os falantes podem dominar a língua de maneira magnífica, mas essas mesmos falantes podem sentir dificuldade em alguns campos da comunicação, não tendo domínio do(s) gênero(s) de determinada esfera. Frequentemente, a pessoa que domina perfeitamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, saber ler um relatório, desenvolver uma discussão científica, fala com maestria sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana (BAKHTIN, 2011).

Na visão de Bakhtin, é extremamente necessário que se dominemos os gêneros, pois dessa maneira a comunicação se dará de maneira mais completa. Assim, ao aprendermos, sabemos também o melhor contexto em que devemos usá-los. Pois:

> Quanto melhor dominarmos um gênero tanto mais livremente os empregarmos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletirmos 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).

Bronckart faz algumas ponderações acerca das colocações de Bakhtin com relação ao uso de alguns termos. De acordo com Bronckart (2003, p. 143), a terminologia usada por Bakhtin é muito flutuante, devido à evolução interna de sua obra e também, sem dúvida, a problemas de tradução. Os termos **enunciado**, **enunciação** e **texto** concorrem claramente para designar a unidade fundamental de análise. Os gêneros são mais frequentemente tratados como gêneros do discurso, mas às vezes também como gêneros do texto e a terminologia usada para seus componentes internos é muito flutuante.

Diante desse quadro, Bronckart (2003) propõe uma alternativa:

> Em função disso, parece-nos que, sem que deixemos de aderir totalmente à concepção de conjunto de Bakhtin, podemos propor o seguinte sistema de equivalências terminológicas: as formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral ações de **linguagem**; os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de textos, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase; as línguas, linguagens e estilos, como elementos

> constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso** (BRONCKART, 2003, p. 143).

Nesta pesquisa, optamos por utilizar a terminologia proposta por Bronckart para nos referirmos aos enunciados relativamente estáveis, ou seja, nos referimos a eles por gêneros textuais.

Ao falar sobre gênero textual, Bronckart relata que os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas. Essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no intertexto, como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (BRONCKART, 2003)**.**

Diante de tal afirmação, percebemos que Bronckart defende uma visão social do gênero, relatando que estes são relativamente estáveis e que, dependendo da ação de linguagem envolvida em determinada formação social utilizando um texto para isso, possuirão objetivos, interesses e questões específicas, sendo, assim, considerados como gêneros de texto.

A perspectiva sociorretórica concebe os gêneros textuais como "ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes" (MILLER, 1984, p. 159). Ela propõe o estudo do gênero não no contexto escolar, mas procura entendê-lo no meio social em que o gênero circula, ou seja, o gênero é um fato social. Para Marcuschi (2008), essa corrente

> preocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam. Tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados com as instituições que os produzem. A atenção não se volta ao ensino, e sim para a compreensão social e histórica, bem como sua relação com o poder (MARCUSCHI, 2008, p. 153).

Diante da exposição de Marcuschi, percebemos o quanto a sociorretórica é abrangente, não sendo foco dessa corrente didatizar o conhecimento sobre o gênero na escola, como fazem os pesquisadores de Genebra. A ênfase está em compreender o gênero social e historicamente, analisando a sua relação com o poder e o seu atrelamento com as instituições que os produzem.

Segundo Miller (1984, p. 152), "uma definição retoricamente sadia de gênero deve ser criada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é usada para executá-lo". Na visão da autora, não devemos definir o gênero levando em conta a sua composição, a sua forma, porém deve ser observada a situação real de comunicação.

Nessa perspectiva, observando o que a autora propõe, notamos que ela também se preocupa mais com a dimensão social do gênero. Essa opinião também é compartilhada por Bazermam (2006), segundo o qual

> os gêneros não são formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAM, 2006, p. 23).

Nesse panorama, notamos que a concepção de gênero defendida pela socioretórica não perpassa necessariamente pelo contexto da sala de aula, mas procura entender o gênero como um fenômeno cultural, social e histórico.

Lovato (2010) expõe e defende que a vertente sociointeracionista é voltada para a questão de ensino e aprendizagem, tal como é postulado por Vygotsky (1991) contribuindo para o entendimento de que a interação entre professor e aluno em sala de aula é imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Lovato, a corrente sociorretórica é voltada para o estudo entre o uso da linguagem e seu contexto de ocorrência, ou seja, considera o uso da linguagem como oriunda do contexto em que é empregada.

A partir da exposição sobre como são entendidos os gêneros na visão de diferentes teóricos e filiados a suas correntes, é importante informar em que perspectiva está filiada esta pesquisa. Por abordarmos uma visão do gênero que o concebe também como objeto de estudo em sala de aula, partindo do pressuposto de que ele já existe e é utilizado no meio social, cabendo à escola oferecer meios de aprimorar o conhecimento que os discentes já têm e expandindo ainda mais esse saber como forma de ofertar cada vez mais a apropriação eficiente dos gêneros textuais, prezando sempre pela reflexão em todo o processo, escolhemos como ponto de partida a perspectiva teórica de Bakhtin e seus seguidores (Bronckart e os estudiosos do Grupo de Genebra).

O próximo tópico a ser exposto será o gênero escolhido para desenvolver o nosso trabalho: a notícia. Na seção, discorreremos sobre os diferentes conceitos dados por autores, como também apresentaremos as características desse gênero.

2.1.1 O gênero notícia: conceito, elementos estruturais e aspectos intrínsecos

O gênero jornalístico notícia tem muitas particularidades. Antes de começarmos a discutir sobre as características da notícia, precisamos compreender os conceitos que muitos estudiosos concedem a ela.

1) Para Lage (1999, p. 30) "a notícia só é notícia se trouxer informação. Do contrário, ela é um relato do nada". Sendo assim, para algum fato ser considerado notícia, precisará ser relevante e acrescentar algo considerado novo. De acordo com Lage (1999, p30), a notícia é "como o relato de fatos a partir do fato importante ou interessante". As pessoas só costumam se sentir atraídas e curiosas, diante daquilo que é novo, original, assim as notícias devem prezar por estes aspectos.

2) Nas palavras de Van Dijk (1988, p. 4), "a palavra notícia, conforme usada hoje, implica que ela está relacionada à informação nova sobre acontecimentos recentes e relevantes, o que significa dizer que o tratamento temático limita o que pode ser noticiado: o fato precisa ser novo, recente e também relevante".

3) Já para Benassi (2009, p. 1.793), "a notícia é um formato de divulgação de um acontecimento por meios jornalísticos. É a matéria-prima do Jornalismo, normalmente reconhecida como algum dado ou evento socialmente relevante que merece publicação numa mídia".

Analisando os conceitos dos estudiosos aqui expostos, observamos que todos concordam que a notícia deve trazer algo novo, relevante, interessante para despertar o interesse do público. Nessa perspectiva, somos levados a conhecer a ideia do que é o evento deflagrador. Segundo Pare e Smart (1994), o evento deflagrador é o nome usado para caracterizar um acontecimento factual ou discursivo que é usado como desencadeador para a produção de um certo texto que participa de um gênero. Ou seja, a notícia parte de um fato concreto que analisada a sua relevância vira um texto falado ou escrito, com o objetivo de atingir o maior número possível de pessoas.

Com relação à estrutura, a notícia é considerada um gênero que contém alguns elementos ditos estáveis, o que favorece o que, nessa esfera comunicativa, é chamado de imparcialidade, ou seja, o redator jamais poderá interferir nos fatos, com a sua subjetividade. Muitos autores, entretanto questionam que isso nem sempre acontece. Segundo Van Dijk (1988, p. 53), a estrutura das notícias contém as seguintes categorias: manchete, *lead*, episódio (eventos e consequências/ reações) e comentários.

> A manchete e lead têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhes dizer interesse. O episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais as consequências ou reações eles provocaram; os comentários objetivam divulgar como atores sociais envolvidos direta e indiretamente no fato - mas não o redator - avaliam o que ocorreu (ALVES FILHO, 2011, p. 98).

É interessante lembrar que esta estrutura não é imutável, já que muitas notícias não seguem esse padrão a risca, tudo irá depender do tipo de notícia, do público alvo, como também da empresa jornalística a qual a notícia publicada está ligada.

Retomando a questão da imparcialidade nas notícias, Van Dijk nos alerta para algumas estratégias utilizadas pelos redatores, jornalistas, editores, para dar um caráter de verdade absoluta ao que está sendo descrito:

> 1- Ênfase na natureza factual dos eventos através de: a primeira dessas estratégias seria as descrições diretas de eventos em curso; depois uso de evidência das testemunhas oculares; em seguida, uso de evidência de outras fontes confiáveis (autoridades, pessoas respeitáveis, profissionais); posteriormente, sinais que indicam precisão e exatidão, tais como número de pessoas envolvidas e horário em que o fato ocorreu; Por fim, uso de citações diretas de fontes, especialmente quando opiniões estão envolvidas. 2- Construção de uma forte estrutura relacional para os fatos através de inserção de fatos em modelos de situação bem conhecidos que os tornam relativamente familiares mesmo quando eles são novos; Tentativa de organizar os fatos em estruturas específicas bem conhecidas, por exemplo, as narrativas (VAN DIJK, 1988, p. 84).

Estes meios objetivam convencer os leitores da veracidade dos fatos, de maneira que a forma como é construída a notícia visa atingir o leitor de modo confiável e com credibilidade.

Outro ponto importante sobre o gênero aqui retratado é a questão do estilo. Sabemos que o redator da notícia deve utilizar a imparcialidade, ignorando suas impressões, opiniões, tudo o que possa parecer e ser subjetivo, entretanto, a imparcialidade, por mais que afirmemos que deva ser usada, ao lermos algumas notícias, podemos facilmente não encontrá-la, já que muitas dessas notícias que circulam na sociedade são tendenciosas a defender um determinado ponto de vista. Além da questão citada anteriormente, temos mais um aspecto a ser seguido: o fato de que a notícia sendo um gênero formal deve preferir a linguagem culta, porém sem ser rebuscada, mas clara. De acordo com Alves Filho (2011, p. 100), "o estilo das notícias varia muito dependendo do perfil do interlocutor a quem elas se dirigem, do tema abordado e do perfil da empresa jornalística [...]".

Além do estilo, os redatores das notícias devem preocupar-se também com o tempo, a atualidade das informações que estão trazendo, pois um fato antigo geralmente não desperta o interesse das pessoas. Para Alves Filho (2011, p.102), enquanto o tempo de "validade" de uma reportagem de revista dura uma semana, nos jornais diários este tempo "vale" por apenas, geralmente, 24 horas.

Outro acontecimento que nos chama a atenção com relação às notícias é que, nos dias de hoje, elas podem ser atualizadas a cada minuto. Com o surgimento da internet e dos

portais de informação, essa maneira de informar ficou mais rápida e dinâmica. Segundo Squirra,

> o jornalismo eletrônico, também chamado de Jornalismo 'online', Jornalismo digital, Jornalismo via internet, ou mesmo CiberJornalismo, é um fenômeno midiático recente que surge no bojo das transformações decorrentes da disseminação das novas tecnologias de comunicação, no caso a internet (SQUIRRA , 1998, p. 20).

Para finalizar essa descrição sobre o gênero notícia, cabe fazermos uma análise a respeito das vozes sociais acionadas nela. Esse aspecto da notícia tenta dar o mesmo espaço, a mesma voz, a todos os envolvidos no fato, assim objetiva-se a isenção, em que o redator procura não privilegiar um lado em detrimento do outro. Dessa maneira, consegue-se maior credibilidade e imparcialidade. De acordo com Alves Filho,

> O mais comum é que qualquer acontecimento envolva avaliações e pontos de vista diferentes em relação aos significados, às causas e as às consequências dos fatos, sendo também muito corriqueira a existência de conflitos e divergências entre os envolvidos. Por esta razão é que uma notícia será mais isenta se der voz a todos os envolvidos sem privilegiar, favorecer ou prejudicar um lado em detrimento de outro. (ALVES FILHO, 2011, p. 104).

A notícia é um gênero textual que muito poderá contribuir no trabalho em sala de aula. Sendo um gênero textual que relata os fatos que acontecem no dia a dia, contribuirá para um estudo mais crítico da realidade, despertando nos alunos a vontade de participar dos acontecimentos importantes do cotidiano e, assim, podendo colaborar para a construção da cidadania dos mesmos.

2.1.1.1 Mecanismos de textualização no gênero notícia - elementos linguísticos

Ao fazer o estudo de qualquer gênero, necessitamos analisar os elementos linguísticos que o compõe, para que assim possamos entender o que o faz ser um todo coerente e não apenas um amontoado de palavras e frases sem sentidos e sem propósitos definidos. Diante disso, é necessário que se entendamos os mecanismos de textualização do gênero aqui em estudo.

> Qualquer que seja a diversidade e a heterogeneidade dos componentes da infra-estrutura de um texto empírico, ele constitui um todo coerente, uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários. Essa coerência geral procede, de um lado, do funcionamento dos mecanismos de textualização e de outro dos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2003, p. 259).

Alinhados ao pensamento de Bronckart, é importante sabermos que todo e qualquer texto necessita em sua construção tanto de mecanismos de textualização, quanto enunciativos, entretanto, nesta investigação, nos aprofundaremos apenas nos mecanismos de textualização, organizadores temporais e no tempo verbal indicado para a construção da notícia.

Para Bronckart (2003), os mecanismos de textualização são articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura. Segundo o autor, explorando as cadeias de unidades linguísticas (ou séries isotópicas), organizamos os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto. Como vemos, os mecanismos de textualização são extremamente relevantes para que se consigamos dar continuidade ao texto fazendo-o progredir.

Ao falar dos organizadores, Adam (2011) afirma que eles exercem um papel capital de balizamento dos planos textuais. Sendo assim, segundo o autor, podem-se distinguir os que ordenam as partes da representação discursiva nos eixos maiores do tempo e do espaço e os que estruturam, essencialmente, a progressão do texto e a indicação de suas diferentes partes.

O autor os dividiu em três: organizadores espaciais (Ex.: à esquerda,/à direita, antes/depois, em cima/embaixo, mais longe, de um lado/de outro etc.); organizadores temporais (Ex.: então, antes, em seguida, [e] então, depois, após, na véspera, no dia seguinte, três dias depois etc.); organizadores enumerativos: segmentam e ordenam a matéria textual combinando, muitas vezes, valor de ordem com um valor temporal. Adam chama atenção para o fato de que é preciso distinguir os simples aditivos (Ex.: e, ou, também, assim como, ainda, igualmente, além disso etc.) e os marcadores de integração linear que abrem uma série (Ex.: de um lado, inicialmente, primeiramente, em primeiro lugar, de um lado etc.), indicam sua continuidade (Ex.: em seguida, depois, em segundo lugar, e) ou seu fechamento (Ex.: por outro lado, enfim, em último lugar, e, é tudo, para terminar, em conclusão etc.)

Sendo a notícia um gênero predominantemente narrativo, priorizamos escolher investigar a presença de organizadores que têm uma ligação intrínseca com este gênero, assim, optamos pelos organizadores temporais, já que em uma narração a progressão do tempo é extremamente importante para o relato dos fatos. Segundo Adam (2011), os empregos e a função dos conectores variam de acordo com os gêneros de discurso. O estudioso expõe que os textos jurídicos, por exemplo, integram muito pouco os conectores comparativamente aos gêneros da argumentação (SABATINI, 1990). O funcionamento dos morfemas de conexão varia, igualmente, em função dos tipos de textualização: “Num texto

narrativo, em que a sucessão cronológica é relativamente simples, a sucessão dos enunciados é, muitas vezes, suficiente para figurar o desenrolar cronológico, sem que seja necessário utilizar, maciçamente, os conectores temporais [...].” (ADAM apud RIEGEL et al1., 1994, p. 623).

Com relação ao tempo verbal utilizado para escrever a notícia, decidimos investigar tal categoria, pois o redator precisa saber qual o tempo verbal é mais adequado para utilizar em sua construção. Segundo Lage,

> Os tempos preferenciais, nas notícias, são o passado perfeito, o futuro e o presente pelo futuro, reservando-se o presente concomitante ou frequentativo para as interpretações e as formas imperfeitas para descrições que caracterizam os actantes - personagens e entidades em geral que interferem no enunciado. O subjuntivo é de uso restrito e há nítida preferência pelo infinitivo impessoal.
> (LAGE, Nilson. Gramática do texto jornalístico. Disponível em:<http://www.jornalismo.ufsc.br/bancodedados/mdgramatic8.htmail.em06fev2004)>. Acesso em:10 de maio de 2015).

Lage expõe que há tempos verbais preferenciais na constituição da notícia, porém é, em Tavares (1997), que encontramos uma posição mais específica. De acordo com o último autor, como a notícia objetiva transmitir fatos de um passado recente, de interesse imediato, é esperado que tenha grande parte dos verbos no pretérito perfeito do indicativo.

O próximo tópico tratará das sequências tipológicas. Nesse tópico, será discutido o conceito, como se realizam essas unidades textuais e como elas se estruturam. Pretendemos com este estudo mostrar que as sequências são partes primordiais para cada esfera, seja do narrar, dialogar, descrever, argumentar. Além disso, abordará qual o tipo de sequência se desenvolve no gênero notícia, ressaltando-se que, por ser um texto que objetiva contar um fato, é mais provável que a sequência que se desenvolva neste gênero textual seja predominantemente a narrativa.

2.2 As sequências tipológicas

Para Adam (2011, p. 205), “as sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjunto de proposições-enunciados: as macroproposições”.

Percebemos, então, pela definição proposta por Adam, o quanto as macroproposições estão intrinsecamente ligadas à organização estrutural e complexa de cada uma das sequências, uma vez que é, a partir dessas macroproposições, que poderemos identificar a(s) sequência(s) presentes em determinado enunciado.

Bronckart (2003), ao tratar do significado das sequências na perspectiva de Adam, afirma que

> as sequências, tal como apresentadas em sua obra de 1992, constituem inicialmente protótipos, no sentido cognitivista do termo (cf. Rosch, 1973, 1978): são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos disporiam definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma [...] (BRONCKART , 2003, p. 218).

Ao discutir sobre as macroproposições, Adam enfatiza que a principal propriedade destas é a de estarem ligadas umas às outras e assim o sentido vai sendo construído, mas, apesar dessa ligação, também possui um aspecto independente.

De acordo com este autor,

> A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência. Nesse aspecto, uma sequência é uma estrutura, isto é: **uma rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem; **uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte o (texto) (ADAM, 2011, p. 205).

Segundo Bronckart (2003), depois de ter considerado, em outras obras, a hipótese da existência de outros tipos de sequências (injuntiva e poética, principalmente), Adam finalmente abdica a elas e restringe-se aos cinco tipos básicos: sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Para Bronckart (2003), essas diferentes sequências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas etc.), e é da diversidade das sequências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos.

Quadro 1. Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário	Constatação inicial Problematização Resolução

		Conclusão/avaliação
Argumentativa	Converter o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento

Fonte:http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/322091/mod_resource/content/1/MARCUSCHI%20G%C3%AAneros%20textuais.pdf.Acesso%20em:10%20de%20maio%20de%202015.

No quadro acima, inspirado em Estefogo (2001) e reformulado a partir de Bronckart (1996), vemos que efeito é pretendido por cada sequência e as fases que compõem cada uma

A seguir, veremos exemplos das sequências argumentativa, descritiva, injuntiva, narrativa e expositiva, citadas no gênero textual Carta Pessoal. Por não ser contemplada a sequência dialogal nesse exemplo, colocá-la-emos em separada.

Quadro 2. Realização das sequências tipológicas no gênero Carta Pessoal.

Seqüências tipológicas	Gênero textual: **carta pessoal**
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Amiga A.P. Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivaninha, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal).
Expositiva	Está ligado na Manchete FM - ou rádio dos funks - eu adoro funk, principalmente com passos marcados. Aqui no Rio é o ritmo do momento... e você, gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas! Sempre vou à K. I,
Narrativa	ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.
Expositiva	Dançar é muito bom, principalmente em uma discoteca legal. Aqui no condomínio onde moro têm muitos jovens, somos todos muito amigos e sempre vamos todos juntos. É muito maneiro!
Narrativa	C. foi três vezes à K. I.,

Injuntiva	pergunte só a ele como é!
Expositiva	Está tocando agora o "Melô da Mina Sensual", super demais! Aqui ouço também a Transamérica e RPC FM.
Injuntiva	E você, quais rádios curte?
Expositiva	Demorei um tempão pra responder, espero sinceramente que você não esteja chateada comigo. Eu me amarrei de verdade em vocês aí, do Recife, principalmente a galera da ET, vocês são muito maneiros! Meu maior sonho é viajar, ficar um tempo por aí, conhecer legal vocês todos, sairmos juntos...Só que não sei ao certo se vou realmente no início de 1992. Mas pode ser que dê, quem sabe! /...../ Não sei ao certo se vou ou não, mas fique certa que farei de tudo para conhecer vocês o mais rápido possível. Posso te dizer uma coisa? Adoro muito vocês!
Narrativa	Agora, a minha rotina: às segundas, quartas e sextas-feiras trabalho de 8:00 às 17:00h, em Botafogo . De lá vou para o T., minha aula vai de 18;30 às 10:40h. Chego aqui em casa quinze para meia-noite. E às terças e quintas fico 050 em F. só de 8:00 às 12:30h. Vou para o T.; às 13:30 começa o meu curso de Francês (vou me formar ano que vem) e vai até 15:30h. 16:00h vou dar aula e fico até 17:30h. 17:40h às 18:30h faço natação (no T. também) e até 22:40h tenho aula. /...../ Ontem eu e Simone fizemos três meses de namoro;
Injuntiva	você sabia que eu estava namorando?
Expositiva	Ela mora aqui mesmo no ((ilegível)) (nome do condomínio). A gente se gosta muito, às vezes eu acho que nunca vamos terminar, depois eu acho que o namoro não vai durar muito, entende?
Argumentativa	O problema é que ela é muito ciumenta, principalmente porque eu já fui afim da B., que mora aqui também. Nem posso falar com a garota que S. já fica com raiva. /..... /
Narrativa	É acho que vou terminando
Injuntiva	escreva! Faz um favor? Diga pra M., A. P. e C. que esperem, não demoro a escrever Adoro vocês! Um beijão!
Narrativa	Do amigo P. P. 15:16h

Fonte:http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/322091/mod_resource/content/1/MARCUSCHI%20G%C3%AAneros%20textuais.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2015.

Como constatamos, podemos ter a presença de mais de um tipo de sequência em um mesmo gênero textual, algo que já foi reforçado anteriormente por Bronckart (2003). Nesse exemplo, em particular, temos a presença de cinco diferentes sequências, entretanto, uma delas sempre irá se sobressair às outras. Nesse caso, a sequência narrativa aparece com maior frequência.

Exemplo da Sequência Dialogal:

> (1) A1 – Bom dia!
> B1 – Bom dia!
> [...]
> Ax – Até logo.
> Bx – Até logo.
> (ADAM, 1992, p. 156)

Marcuschi (2005) aponta que tipos textuais são sequências de base, ou seja, são traços predominantemente linguísticos que denominam o tipo de sequência textual adotada na escritura do gênero, ou seja, descritiva, narrativa, argumentativa etc. Diante disso, o estudioso expõe que gêneros são armações comunicativas gerais preenchidas por sequências tipológicas.

A partir do pensamento de Marcuschi, podemos entender o quanto os gêneros e as sequências estão intimamente ligados e que é relevante estudar e compreendê-los, conhecendo, no entanto, a sequência que os compõe, assim, acreditamos que é mais fácil entender o motivo pelo qual utilizamos um gênero em detrimento de outro numa determinada situação de comunicação, visto que, se a situação exigir defender um ponto de vista, optaremos por utilizar gêneros que possuem essa característica. Se, ao invés disso, exigir de nós contar um fato, escolheremos então gêneros que trazem essa particularidade.

Nesta pesquisa, abordamos o estudo da notícia em um contexto voltado para o ensino-aprendizagem desse gênero e, por ser preciso o aprofundamento teórico nele, é primordial a abordagem sobre a sequência que o compõe, no caso, a sequência narrativa. A seguir, será detalhada essa sequência e como ela se desenvolve no gênero estudado.

2.2.1 A sequência narrativa no gênero notícia

A notícia é um gênero textual que contém uma estrutura narrativa; dessa maneira, neste tópico, analisaremos como se realiza a sequência narrativa e o esquema narrativo prototípico, explicando cada uma de suas fases e como isso poderá materializar-se. Para nos guiar nesse percurso, tomamos por base teórica principal Adam (2011) e Bronckart (2003),. Além da sequência narrativa, podemos encontrar na notícia também a sequência expositiva, já que algumas vezes não é possível identificar a sequência narrativa no fato relatado.

É importante ressaltar que nesta pesquisa serão analisados textos produzidos pelos alunos, sendo assim é provável que não encontremos sequências narrativas tão elaboradas quanto ao modelo proposto pelos autores.

2.2.2 Estrutura da sequência narrativa

Ao tratar da sequência narrativa, Adam propõe que

> Em sentido amplo, toda narrativa pode ser considerada como a exposição de ‘fatos’ reais ou imaginários, mas essa designação geral de ‘fatos’ abrange duas realidades distintas: eventos e ações. A ação se caracteriza pela presença de um agente- ator humano ou antropomórfico- que provoca ou tenta evitar uma mudança. O evento acontece sob o efeito de causas, sem intervenção intencional de um agente (ADAM, 2011, p. 225). (grifos do autor)

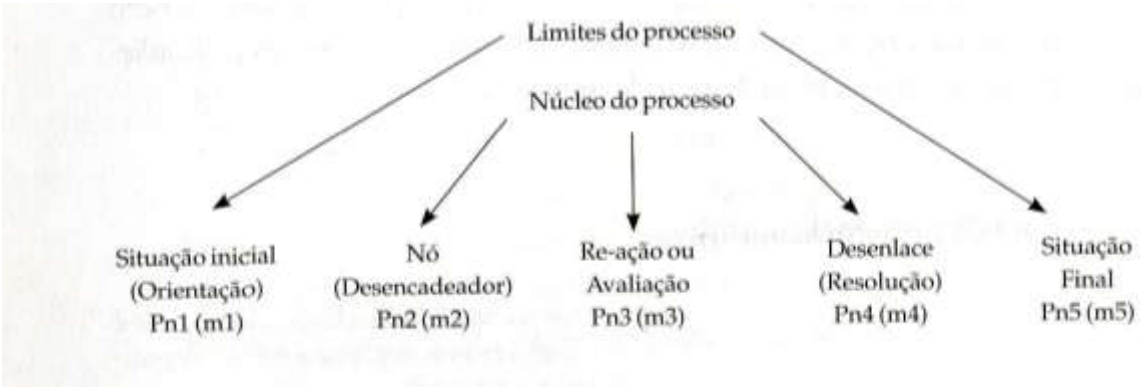
Nesse sentido, ao analisarmos as proposições de Adam sobre a sequência narrativa, podemos constatar que os fatos são enquadrados em ações ou eventos; o primeiro termo está

mais voltado para a narrativa de ficção, por exemplo, um conto, enquanto o segundo está exposto em narrativas que contam fatos reais, como, por exemplo, uma notícia.

Já para Bronckart (2003, p. 219), "só se pode falar de sequência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga". Esse processo consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história completa, com início, meio e fim.

Ao falar sobre as macroproposições que compõem a sequência narrativa, Adam propõe cinco macroproposições de base (Pn) que correspondem aos cinco momentos(m) do aspecto: antes do processo (m1), o início do processo (m2), o curso do processo (m3), o fim do processo (m4) e, por último, depois do processo (m5).

FIGURA 1. Esquema da sequência narrativa



Fonte: Adam (2011, p. 226)

O esquema acima nos mostra o modelo de sequência narrativa que é proposto por Adam e que serve de subsídio para muitos estudos, inclusive o nosso. Bronckart, ao tomar esse autor como base teórica, discute cada uma dessas macroproposições, detalhando-as. Ele também expõe em sua investigação um modelo de sequência mais simples, o qual Bronckart chama de protótipo mínimo e logo em seguida, ao discorrer sobre cada uma das cinco fases defendidas por Adam, cita mais duas macroproposições que podem ser integradas a essa sequência (avaliação e moral), baseando-se para tanto em estudos de Labov e Waletzky (1967).

Segundo Bronckart (2003, p. 220), "em um plano mais técnico, múltiplos modelos de sequência foram propostos. O mais simples, ou o protótipo mínimo, se reduz a articulação de três fases.".

O protótipo mínimo é composto de apenas três fases:

Situação inicial	Transformação	Situação final
Início	Meio	Fim

Em Bronckart (2003), encontramos com detalhes as etapas da sequência narrativa:

- a fase situação inicial (de exposição, ou de orientação) retrata o "estado de coisas", estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai introduzir uma perturbação;

- a fase de complicação (de desencadeamento, de transformação), que introduz exatamente essa perturbação e cria uma tensão;

- a fase de ações, que reúne os acontecimentos desencadeados por essa perturbação;

- a fase de resolução (de re-transformação), na qual se introduzem os acontecimentos que levam a uma redução efetiva de tensão;

-a fase de situação final, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução.

De acordo com Bronckart (2003), a essas cinco fases principais acrescentam-se outras duas, cuja posição na sequência é menos restrita, à medida que dependem mais diretamente do posicionamento do narrador em relação à história narrada.

- a fase de avaliação, em que se propõe um comentário relativo ao desenrolar da história e cuja posição na sequência parece ser totalmente livre;

- a fase de moral, em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da sequência.

Através dos pressupostos teóricos de Adam e Bronckart, podemos entender e analisar, com maior propriedade, a sequência narrativa, como ela se realiza e se desenvolve no texto. Embasados por estas teorias, passemos agora a avaliar como a sequência narrativa acontece no gênero textual notícia.

2.2.3 O desenvolvimento da sequência narrativa na notícia

Apesar do modelo de sequência narrativa de Adam se desenvolver com maior efetividade e facilidade em gêneros textuais fictícios como, por exemplo, romances e fábulas, é possível encontramos as macroproposições desta sequência na notícia, apesar de muitas vezes não serem encontradas todas as fases de tal sequência nesse gênero.

Segundo Bronckart,

> As sequências narrativas podem, entretanto comportar apenas um número limitado de fases (situação inicial +complicação + resolução), como é o caso de muitos textos do domínio do 'fait divers'. Ao contrário, nos gêneros como romance, essas sequências podem organizar-se de modo mais complexo, a fase de ações recaindo em nova complicação, que desencadeia novas ações, chegando a uma situação final temporária (ou aparente) que se vê perturbada por nova complicação, que desencadeia outra série de ações, etc. (BRONCKART, 2003, p. 222).

Alguns dos estudiosos do gênero notícia descrevem a notícia como um texto narrativo. De acordo com Lage (2000, p. 16), "não se trata exatamente de narrar os acontecimentos, mas de expô-los". Se compararmos a forma como se estrutura um texto narrativo literário com uma notícia, perceberemos que cada um é construído de maneira a priorizar, de início, aspectos diferentes do texto. Enquanto nos textos literários é obedecida uma hierarquia, em que os fatos vão progredindo para um clímax, na notícia esse clímax já é apresentado logo de início para que assim se possa imediatamente prender a atenção do leitor: é a técnica da pirâmide invertida. Essa técnica consiste em dar as informações mais relevantes primeiro e, em seguida, as informações complementares. Obedecendo a esse princípio, os jornalistas seguem a estruturação clássica da notícia, construindo primeiro o *lead*, em que estão as principais informações (O que? Quando? Quem? Onde?) e, em seguida, o corpo (Como? Por quê?).

A notícia não tem como função contar histórias, o propósito da notícia é informar; dessa forma, as macroproposições da sequência narrativa propostas por Adam não se consolidarão da mesma maneira no gênero notícia, sendo que muitas vezes ficará difícil identificá-las, ou então não encontraremos todas essas fases. Além disso, poderão existir notícias em que não se consigamos identificar a sequência narrativa, sendo apenas notícias expositivas.

No gênero textual notícia, torna-se difícil afirmar que só se realize a sequência narrativa, já que podemos encontrar outros tipos de sequência como a expositiva. Silva (2011) chama a atenção para o seguinte:

> Consideramos a existência de um tipo expositivo ou mesmo informativo- expositivo que, de acordo com B. Combettes e R. Tomassone (1998, apud, Adam, 1992. P.128) pode-se entender como apresentação de um determinado fato, feita de forma organizada e às vezes, hierarquizada, que visa à condução de um saber ou simples informação. Na estrutura textual da notícia, com base nos dados analisados, consideramos a ocorrência deste tipo textual bastante expressiva (SILVA, 2011, p. 67).

Silva também discute, baseada em Adam, que o tipo expositivo pode associar-se ao protótipo da sequência descritiva ou ao da explicativa e que ele não se encaixa com facilidade em outro tipo de sequência. "Esse tipo expositivo, que Adam desconsidera por poder, segundo

ele, associar-se ao protótipo da sequência descritiva ou ao protótipo da sequência explicativa por ele elaborados, não se encaixa tão pacificamente assim em um ou outro modelo" (SILVA, (2011, p. 68).

Para Bonini (2005, p. 234), torna-se difícil explicar a planificação da notícia se desconsiderarmos o tipo expositivo. Segundo ele, não podemos dizer que "é determinada claramente nem por uma sequência explicativa (não se explica o fato), nem narrativa (já que o fato, pelo menos na tradição americana, não é contado, nem descritiva (já que não se descreve o fato)". Essa proposição de Bonini (2005) nos faz relembrar o **Quadro 2. Realização das sequências tipológicas no gênero Carta Pessoal (p. 34),** já apresentado aqui nesta pesquisa, em que foi detalhado o gênero textual carta pessoal. Nele encontramos diversas sequências tipológicas, porém, a que mais se destacou foi a narrativa. Assim, podemos entender a afirmação de Bonini, a partir do pressuposto de que, por mais que um gênero traga vários tipos de sequência em sua composição, haverá aquela que irá sobressair-se com relação às outras, de forma que, no caso do gênero notícia, também podemos e iremos encontrar o desenvolvimento de outras sequências, entretanto, a narrativa irá destacar-se perante as demais.

Ao discorrer sobre os tipos de sequência, nem Adam (1997) e nem Bronckart (1999) falam sobre a sequência expositiva, mas discutem sobre sequências explicativas. Já Schneuwly e Dolz (2004) propõem a sequência expositiva e Koch e Fávero (1987) empregam indistintamente expor ou explicar. Já Bonini (2005) mostra que essa sequência almeja à questão Como? ou Por quê? "mostrando quadros parciais da significação da ideia" (BONINI, 2005, p. 223).

Utilizamos Bronckart (2003) para explanar sobre a sequência explicativa /expositiva. Segundo o autor, ela é uma sequência bastante simples e que o protótipo comporta quatro fases.

A primeira fase é a da constatação inicial, que introduz um fenômeno não contestável (objeto, situação, acontecimento, ação etc.); a segunda, a fase de problematização, em que é explicitada uma questão da ordem do porquê ou do como, eventualmente associada a um enunciado de contradição aparente; em terceiro lugar, é a fase de resolução (ou de explicação propriamente dita), que introduz os elementos de informações suplementares capazes de responder às questões colocadas; por último, temos a fase de conclusão-avaliação, que reformula e completa eventualmente a constatação inicial.

Como pudemos observar, a sequência explicativa /expositiva se assemelha em alguns aspectos com a sequência narrativa, pois as macroproposições que cada uma tem e o que

objetivam são parecidas. Em nossa pesquisa, optamos por analisar se nas produções de textos elaboradas pelos discentes foi encontrada a sequência narrativa.

Na próxima seção, discutiremos a realização do ensino dos gêneros textuais nas escolas de ensino fundamental, tomando por base o PCN de Língua Portuguesa, diretrizes oficiais da educação brasileira que direcionam como proceder em sala de aula com relação ao ensino de língua materna e aos gêneros textuais.

O próximo capítulo tem por finalidade tratar sobre o estudo dos gêneros textuais, focando o porquê e o como esse estudo deve ser feito na escola; nesse tópico, temos a pretensão de nos aprofundar na reflexão sobre a temática proposta, como também apontar caminhos.

CAPÍTULO 3 GÊNERO NOTÍCIA: REFLEXÕES E ENSINO

Neste capítulo, tratamos de questões relativas ao ensino da escrita e dos gêneros textuais, em especial do gênero em estudo: a notícia. De início, abordamos a questão do ensino da língua escrita e de como esse processo auxilia na formação cidadã dos discentes. Em seguida, abordamos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e como essa perspectiva de ensino é favorável no processo de ensino aprendizagem. Posteriormente, refletimos sobre o ensino dos gêneros textuais na escola de ensino fundamental, abordando o que é feito e o que poderia ser mudado nesse processo. Logo após, discorremos sobre as práticas pedagógicas que podem ser utilizadas no ensino do gênero notícia, mencionamos a que nós acreditamos ser eficiente: a SD. Por fim, exporemos as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly para o trabalho com os gêneros por ciclo/séries.

Nossa pretensão com este capítulo é aprofundarmos a relação entre o ensino da escrita e a construção de uma cidadania autônoma e também o ensino dos gêneros, em particular, a notícia. Para tanto, apoiamo-nos em Antunes (2003), Brandão (2001), Nascimento (2009), Carvalho (2003), Marcuschi (2002), Dias (2012), dentre outros.

3.1 O ensino da escrita: uma ferramenta para a formação cidadã e o desenvolvimento do letramento

A escola é uma instituição que privilegia o saber sistematizado; diante disso, a oferta desse conhecimento precisa ser autêntica e eficiente para que, dessa maneira, propicie a aprendizagem, garantindo a oportunidade para desenvolver e formar a cidadania dos sujeitos que lá estão em busca da aprendizagem. Segundo Antunes,

> O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem tampouco, estar de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente (ANTUNES, 2003, p. 15).

Assim como Antunes, acreditamos que o professor e a escola têm sim a responsabilidade de propiciar o desenvolvimento da capacidade crítica de seus discentes. Entretanto, sabemos que muitos indivíduos que saem dessa instituição não conseguem

desenvolver a sua capacidade crítica e muito menos se apropriar dos saberes lá expostos, para que assim possam usá-los adequadamente nas práticas sociais requeridas no dia a dia.

A construção da cidadania é uma das responsabilidades mais importantes da escola. Sabemos que, além do saber sistematizado que esta instituição oferece, é relevante que ela prepare os discentes para que se tornem indivíduos autônomos, que sejam capazes de dominar a língua, refletir sobre o seu uso e, a partir daí, agir com independência nas diferentes práticas sociais. Brandão (2001) defende que aproximar os alunos a textos autênticos em uma perspectiva discursiva é levá-lo a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes gêneros, assim, como bem explicita o autor, é formar leitores competentes e, consequentemente, cidadãos.

Cabe à escola garantir aos alunos os saberes necessários para que possam chegar a uma cidadania ativa e autônoma. Sendo assim, a escola é parte decisiva para o desenvolvimento do letramento, principalmente devido, em sua grande maioria, receber alunos oriundos de contextos sociais em que este grau não é avançado. Para Kleiman (1995, p. 19), letramento é "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Percebemos, então, o quanto é necessário o contato com os mais diferentes gêneros, dessa maneira os alunos poderão reconhecê-los e utilizá-los nas diversas situações que assim os exigirem. Segundo Koch e Elias,

> Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino do gênero seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque maestria textual requer – muito mais que outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica (KOCH; ELIAS, 2009, p. 61).

Percebemos, então, o quanto é necessário o contato com os mais diferentes gêneros; dessa maneira, os alunos poderão reconhecê-los e utilizá-los nas diversas situações que assim os exigirem.

O estudo da língua e consequentemente o seu uso necessita passar pela reflexão, sendo assim, essa capacidade deve ser entendida no ambiente escolar como prioritária, pois a reflexão faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Para Bakhtin (1997), quando um indivíduo utiliza a língua, sempre o faz por meio de um tipo de texto ainda que possa não ter consciência disso, ou seja, a escolha de um tipo é um dos passos – se não o primeiro – a ser seguido no processo de comunicação.

Nossos discentes deveriam ser orientados e conscientizados de que estudar a língua (textos, gramática) nada mais é do que uma atividade necessária para que possam ter o melhor desempenho em situações reais. Se esse sentido for dado à tal prática, não mais estar-se-ia burocratizando um saber indispensável para o desenvolvimento dos nossos alunos. De acordo com Cavalcante (2012, p.30), "o texto não pode ser concebido somente do ponto de vista do sistema linguístico, ou seja, privilegiando aspectos sintáticos e semânticos, em detrimento dos aspectos pragmáticos, das mais diversas situações de uso [...]".

Antunes (2003) aborda que as aulas de língua portuguesa devem estar voltadas para o desenvolvimento da plena capacidade de comunicação oral e escrita. A autora apresenta diversos meios que o professor poderá seguir, para que, assim, os alunos consigam desenvolver essas modalidades. Sendo o foco do nosso trabalho a escrita, discutiremos as proposições de Antunes para o seu ensino. As propostas dessa autora para desenvolver o ensino da escrita são:

1) **Uma escrita de autoria também dos alunos.** De acordo com Antunes, os alunos devem ser incluídos nesse processo de maneira que passem a "sentir-se sujeitos", para que assim coloque-os na circunstância de exercitar a participação social pelo recurso da escrita.

2) **Uma escrita de textos**. O foco deve ser dado à escrita de texto e não à escrita de palavras e frases soltas, pois, segundo Antunes, só faz inibir a competência que é necessária para a produção de textos coesos e coerentes, que é a competência para juntar, para articular palavras orações, períodos, parágrafos.

3) **Uma escrita de textos socialmente relevantes.** Quando se propomos aos alunos que escrevam textos, devem ser apresentados a eles os diferentes usos sociais da escrita, correspondendo aquilo que escrevem fora da escola, ou seja, levar os alunos a terem o contato com gêneros que têm uma função social, aplicada a uma prática social.

4) **Uma escrita funcionalmente diversificada.** São muitas as diferenças formais que os textos exigem (diferenças na escolha das palavras, na estruturação sintática das orações e dos períodos, na organização do texto), essas diferenças dependem da função a qual esse texto venha a ter.

5) **Uma escrita de textos que tem leitores**. Sendo os textos dos alunos atos de linguagem, precisa haver leitores, dirigindo-se assim a alguém. Seja um alguém real, ou apenas um sujeito previsto aquela dada situação de interação.

6) **Uma escrita contextualmente adequada**. Saber adequar o texto ao contexto é primordial para que tenham um bom texto.

7) **Uma escrita metodologicamente ajustada**. Providenciar para que os alunos tenham o hábito de produzir textos levando em consideração três ações: planejar, escrever e revisar.

8) **Uma escrita orientada para a coerência global**. O professor precisará dar uma maior atenção a esses aspectos centrais da organização e da compreensão do texto: clareza e a precisão da linguagem (escolher a palavra certa), a adequação das expressões à função do texto e aos elementos de sua situação, o encadeamento dos vários segmentos do texto, bem como o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito.

9) **Uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar.** Os aspectos da superfície do texto também merecem cuidado: ortografia, pontuação (esse aspecto possui uma relação com a coerência), paragrafação.

Essas proposições de Antunes nos fazem perceber o quanto o ensino da escrita é complexo e entender a que devemos dar maior atenção nesse processo se quisermos desenvolver essa modalidade com a eficiência tão almejada por todos os sujeitos envolvidos. Na terceira proposição, Antunes deixa claro que é, por meio do contato com os gêneros textuais, que o aluno poderá ampliar a sua capacidade de escrita, uma vez que escreverá textos que circulam fora da escola, por serem requeridos nas mais diversas práticas sociais do dia a dia, tendo sempre uma função a cumprir.

Os gêneros textuais precisariam de uma abordagem que não os levem a serem trabalhados isoladamente como uma matéria ou conteúdo a ser ensinado. Os alunos não irão classificar os textos ou memorizar todos os gêneros textuais, pois não seriam capazes, entretanto, prezando por uma abordagem mais abrangente, que veja o todo e não somente as partes. Segundo Nascimento

> se compreendermos que não trocamos orações, nem palavras no processo de interação, mas enunciados constituídos de unidades da língua, como pensa Bakhtin, não se justifica utilizar o texto como pretexto para ensinar regras, vocabulários específicos e resgate de informações dissociados do uso social da linguagem. (NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Uso dos gêneros textuais no ensino fundamental: ainda um desafio para os professores. 2009. Disponívelem:<http://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor>. Acesso.10.mai.2015).

Para Bronckart (1999), "conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social".

Os alunos, muitas vezes, carecem de orientação no sentido de levá-los a reconhecer a utilidade dos gêneros textuais e escolher o mais adequado, de acordo com a situação em que

estiverem envolvidos. Se os docentes conseguirem este nível de complexidade dos seus alunos, já estarão, sem dúvida, pondo em prática as proposições de Bronckart. De acordo com Carvalho (2003), com relação à ação pedagógica, disponibilizarem-se aos alunos modelos de textos não é o bastante, segundo a autora, é preciso encaminhar uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles, do mesmo modo, considerar o contexto de uso e os seus interlocutores [...]".

Percebemos, de acordo com Carvalho (2003), que um ensino sem reflexão e ainda mais sem conscientização por parte dos professores, sendo estes os mediadores nesse processo, deveriam, pois, conscientizar seus discentes da importância de estarem aprendendo tal conteúdo, em seus mais diferentes aspectos. Ao fazer isso, é esperado que o ensino-aprendizagem não se torne um processo vazio, burocrático, enfadonho. Assim, é adequado, em se tratando do ensino da escrita, levar em consideração o contexto, uso e interlocutores.

Para Bazerman (2005, p. 106), "cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que esta se comunicando". Bazerman foi preciso ao afirmar tal constatação, uma vez que, como sabemos, os gêneros fazem parte da nossa vida, seja ela social, ou individual; nessa perspectiva, entendemos que a escola, oportunizando o contato com os gêneros de maneira eficiente e aprofundada, estará contribuindo significativamente para que o aluno aperfeiçoe o seu conhecimento sobre um dado gênero que já conheça e aprenda aqueles com os quais estiverem entrando em contato pela primeira vez.

De acordo com Dias (2012, p.6), "parte-se do princípio de que ensinar os gêneros na escola é tornar o aluno participante do processo de interlocução e protagonista na recepção e produção de textos, adequados a cada situação social". Nessa linha de raciocínio, observamos que uma boa preparação do aluno na escola, possibilitará uma comunicação eficiente por parte desse aluno que, fazendo parte da sociedade, indiscutivelmente necessita interagir com o outro(s), seja de forma falada ou escrita procurando adequar a sua maneira de se expressar ao interlocutor, ao ambiente e à situação.

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, portanto, são entidades sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. Nesse sentido, entendemos que não dá para pensar em gêneros textuais sem relacioná-los ao social, às práticas sociais, estas que irão julgar se um indivíduo realmente tem conhecimento suficiente para se sair bem (muito usado na oralidade) nas diferentes vivências do cotidiano, desde as mais simples até as mais complexas.

A escola é uma instituição social que precisa assumir a responsabilidade de formar cidadãos, mas, antes disso, é necessário instruir os alunos para que realmente se apropriem dos saberes significativos, para que assim o discente consiga praticar a cidadania de maneira adequada. Se a proposta de ensino desde o começo procurar expor os gêneros de maneira reflexiva, ou seja, levar o aluno a chegar à conclusão de que os gêneros não são saberes sem importância, uma vez que a todos os momentos somos obrigados a lançar mão de um, ou de outro no cotidiano, então, dessa maneira, estaremos ensinando de forma eficaz, fazendo os discentes perceberem a relevância de tal aprendizagem

Nessa perspectiva, Miller propõe

> que se veja o gênero como um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma de suas estruturas de poder que as instituições controlam. Podemos entender gênero especificamente como aquele aspecto da comunicação situada que é capaz de reprodução que pode se manifestar em mais de uma situação e mais de um espaço-tempo concreto (MILLER, 1994, p. 71).

Com efeito, é relevante e indispensável, para o crescimento intelectual e cidadão de uma pessoa, um ensino que esteja, antes de tudo, preocupado com a formação global dos discentes, ou seja, uma pessoa preparada e autônoma para desempenhar o seu papel na sociedade.

Enfim, acreditamos que somente um ensino que almeja formar pessoas conscientes do uso da língua para atingir variados objetivos, inclusive a cidadania, será capaz de transformar a realidade, buscando trazer e incluir na sociedade pessoas com o senso crítico aguçado, convencidas e preparadas para atuar nesse meio social. Dessa forma, a escola estará certamente cumprindo o seu papel, formando os discentes para atuar de maneira ativa, convencidos dos seus deveres, mas conscientes principalmente de seus direitos. Somente desse modo, convencer-nos-emos de que o ensino dos gêneros textuais não só tem por objetivo principal a construção da cidadania, mas é extremamente necessário ao processo ensino-aprendizagem.

Na próxima seção, discutiremos a perspectiva de ensino que embasará nosso trabalho, o ISD ou Interacionismo Sociodiscursivo.

3.2 Interacionismo Sociodiscursivo: reflexões sobre o ensino

A partir das décadas de 1960 e 70, os estudos acerca da linguística textual, da análise do discurso, como também os da análise da conversação, foram aprofundados. Diante disso, essas novas concepções de estudo passaram a adotar o texto como unidade de análise.

No final da década de 1970, esses estudos ganharam maior visibilidade tanto no campo da linguística, como também com perspectiva de aplicação, o ensino. Assim, com o desenvolvimento desses estudos, surge a concepção de língua como atividade sociointerativa.

É a partir de 1980, que se propaga a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), perspectiva que foi fundada por Bronckart e alguns pesquisadores da Universidade de Genebra. Esses estudos têm origem em Vygotsky, principal representante do interacionismo social, porém essa abordagem traz também como base Bakhtin e Volochinov no que diz respeito à noção de gênero e a importância da interação verbal respectivamente. De acordo com Bronckart,

> O quadro interacionista social leva a analisar as condutas humanas como **ações significantes**, ou como <ações situadas>, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização. Nessa perspectiva, herdada dos trabalhos de Vygotsky (1934/1985), mas que também toma empréstimos da socióloga de Habermas (1987) e de Ricoeur (1986), é no contexto da **atividade** em funcionamento nas formações sociais que se constroem as ações imputáveis e agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (daí o termo **ação de linguagem**), ao mesmo tempo específicas (dado que são semióticas) e em interdependência com as ações não verbais (BRONCKART, 2003, p. 13).

Diante das proposições de Bronckart (2003), percebemos o quanto a interação social é decisiva para a conduta humana e quanto essa mesma interação tem uma estreita ligação relação com o comportamento do ser individual.

De acordo com Cristovão e Nascimento,

> Na proposta do ISD, ‘os enunciados concretos e vivos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana’ (BAKHTIN, 1972, p. 279) constituem o material empírico do produto da atividade de linguagem (textos orais ou escritos) de um grupo. O texto é considerado ‘unidade comunicativa’ porque é determinado pela atividade que o engendra, e não pelas unidades linguísticas que o constituem. Nessa perspectiva, os estudiosos da linguagem extraem os fenômenos da linguagem com vistas a esse funcionamento: as formas composicionais, a expressividade, as escolhas lexicais e semânticos dos enunciados determinados pela interação e pela enunciação, em uma abordagem que abrange as diferentes situações de produções de textos, incluindo-se a situação escolar (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 40).

Na visão do ISD, o texto passa a ser unidade de comunicação, texto esse que é constituído por formas composicionais, a expressividade, as escolhas lexicais e semânticas

dos enunciados que irão determinar na interação e enunciação que gênero textual é mais adequado a cada situação.

A teoria sociointeracionista defende que o conhecimento não está apenas no texto, ou no autor, ou então no leitor; esse conhecimento agora é construído na interrelação desses três elementos. Assim, é propiciado ao aluno refletir sobre a língua que está aprendendo e, dessa maneira, poderá também contribuir na construção desse conhecimento. Refletindo sobre a língua, o aluno precisa ser levado a pensar que é, através dela, que nos comunicamos e que o que falamos e pensamos também sofre interferência do nosso interlocutor, pois este interage com o locutor no processo da comunicação. Para Gonçalves,

> A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprendê-la significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p. 2).

Esse processo de interação também é exposto por Bakhtin, segundo o qual:

> Tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala (BAKHTIN, 2003, p.156).

O ISD defende um ensino de língua que seja voltado para a interação entre os falantes, observando o contexto social no qual estão inseridos, ou seja, um ensino de língua através dos gêneros. Essa perspectiva pode ser encontrada nas diretrizes que regem a educação do país, os PCNs. Nesse documento oficial, fica clara a abordagem teórica predominante, em que se toma o texto como unidade básica de ensino.

Diante da abordagem que é trazida no PCN de língua portuguesa, os professores são orientados a tomar, como teoria para fundamentar o ensino de língua, a abordagem sociointeracionista, em que os gêneros textuais são concebidos como ferramentas de ensino que propiciarão, além da aprendizagem linguística, a reflexão sobre os diferentes textos que circulam nas mais diversas esferas de comunicação. Segundo Cristovão e Nascimento,

> Além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, o ISD pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre as coerções e sobre os pré-construtos sociais, o que implica o despertar da consciência prática partindo de situações concretas. Isso significa desenvolver as capacidades reflexivas de nossos alunos sobre coerções e restrições que atuam nos pré-construtos sociais-

> entre os quais estão os gêneros sociais (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 41).

Perante tal exposição, percebemos o quanto é importante a abordagem defendida pelo sociointeracionismo para estudos como o que estamos realizando, já que o objeto de estudo na escola, na área do ensino de língua, passa a ser os textos que circulam nas mais variadas esferas de comunicação dos sujeitos.

Dessa maneira, consideramos válida a proposta de estudo dessa teoria, pois, assim, o aluno tem a oportunidade de refletir que aquilo que está estudando na escola tem uma conexão estreita com a realidade, já que é algo que usa ou poderá usar em determinado momento; com isso, perceberá que a escola está ali para aperfeiçoar a maneira como ele utiliza determinado gênero, diante disso refletirá que nesse ensino há um sentido real para que aprenda tal conteúdo.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), uma teoria social do ensino-aprendizagem enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola. Para esses autores, levam-se em consideração as necessidades e finalidades que fazem com que os diferentes participantes busquem uma forma de interação na qual os modelos retidos dependem da valorização social.

A escola é uma instituição que não pode negar-se a ensinar os conteúdos que são relevantes socialmente. Nesse ambiente, devem ser priorizados os conhecimentos que os discente irão necessitar na sua vida pessoal e profissional. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, pois insere os indivíduos nas mais diferentes práticas comunicativas (MACHADO, 2005).

Outro fato relevante com relação aos autores do ISD é que estes não consideram os gêneros apenas como objetos de ensino-aprendizagem, para eles é mais do que isso: trata-se de uma atividade social em que essas ações de linguagem se realizam.

De acordo com Machado,

> Os autores do ISD consideram como ‘ensinar gêneros’, na verdade, não significa tomá-los como objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da *atividade social* em que as *ações de linguagem* se realizam. O objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas *ações*, operações essas que, denominadas, constituem as *capacidades de linguagem* (MACHADO, 2005, p. 258).

Ao escolhermos essa perspectiva de ensino para trabalhar, levamos em conta a sua preocupação em fazer do ensino de língua materna algo que não pode ser desvinculado da realidade. Nesse sentido, os gêneros textuais são levados para a sala de aula, com o objetivo de fazer com que os alunos reflitam sobre os discursos que eles já utilizam e os que não conhecem, mas que poderão lançar mão dependendo do contexto de interação.

3.3 O ensino dos gêneros na escola de ensino fundamental

A concepção de que os gêneros textuais deveriam ser tomados como fonte de ensino de língua materna começou a propagar-se, principalmente, com a publicação e circulação dos PCNs; a partir daí, difundiu-se a ideia de que o texto deveria ser tomado como a unidade básica de ensino de língua. Dentro desse entendimento, o PCN de Língua Portuguesa propõe um ensino voltado para o contato com a diversidade de gêneros que circulam no meio social. Para essas diretrizes institucionais que norteiam a educação no país, o ensino de gêneros deve seguir os seguintes parâmetros:

> Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam-se como pertencentes a estes ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23).

Para Koch (2006), o ensino através dos gêneros textuais terá muitas contribuições a dar, principalmente em se tratando da produção textual. Segundo Koch (2006, p. 60), “acredita-se, pois como também enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, que a discussão e a pesquisa sobre os gêneros poderão trazer importantes contribuições para a mudança da forma de tratamento da produção textual na escola”.

Com tais orientações, buscamos um ensino de língua que contemple o contexto social, que seja capaz de propiciar aos discentes além da capacidade de se comunicarem nas mais diferentes situações, com independência e de maneira eficaz, também a aptidão de ser um cidadão crítico, que saiba refletir e atuar na sua realidade de maneira autônoma. Nesse

panorama, o PCN deixa claro que deve ser priorizado para tal objetivo, os textos que favorecem a reflexão crítica, ou seja, aqueles que favorecem a participação autônoma em uma sociedade letrada.

> Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaborados e abstratas, bem como fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Dias (2012) chama a atenção para o fato de que um professor de Língua Portuguesa de ensino fundamental que conheça realmente os PCNs irá desenvolver um trabalho muito mais completo. Segundo a autora,

> Acredita-se que um professor de Língua Portuguesa de ensino fundamental, com conhecimentos sobre os PCN, tem mais condições de promover um ensino que prevê a formação de um aluno crítico e com competência comunicativa tanto na esfera da escrita quanto oral. Os PCN indicam como fatores importantes e fundamentais: a prática de escuta de textos orais; a leitura de textos escritos; a prática de escuta de textos orais e escritos e a prática de análise linguística em que se sustentaria o ensino de língua portuguesa. (DIAS, Eliane. Gêneros: Como Ensinar? 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp>. Acesso em 10.mai.2015).

Apesar de avanços com as inovações colocadas para o ensino de Língua Portuguesa propostas pelo PCN, podemos notar que o ensino de língua materna ainda tem muito a avançar para que chegue a um ensino competente. Essa questão perpassa por vários fatores, alguns deles seriam: livros didáticos descontextualizados, professores desatualizados e ensino tradicional.

> O ensino de língua portuguesa vem se pautando numa sucessão de equívocos que não podem mais continuar. Dionísio e Bezerra (2002) apresentam uma série de temas presentes em livros e ensinados pelos professores que carecem de fundamentação teórica coerente e sistemática. Da pontuação à leitura e produção de textos, passando pela morfossintaxe, os artigos organizados pelas autoras mostram quantos problemas advêm da falta de organização de conteúdos (cf. Perini, 2000) e da metodologia inadequada. (SANTOS, Leonor Werneck. O ensino de língua portuguesa e os PCN's. Disponível em: http:// http://www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm. Acesso em 07 de outubro de 2015.

Sobre os livros didáticos de Português descontextualizados, podemos observar que muitos desses materiais contemplam, em seus conteúdos, gêneros textuais muito distantes da realidade dos discentes, gêneros mais complexos ou da esfera literária e que não são usados por esses alunos em suas rotinas comunicativas mais frequentes, além disso, a abordagem que é feita dos gêneros é de forma superficial, ou até mesmo confusa. Para Lopes-Rossi,

> Outro aspecto a ser considerado na dificuldade que os professores enfrentam para mudança de sua prática pedagógica é o modelo de produção de texto mantido nos livros didáticos. Ainda que edições mais recentes de algumas coleções proponha-se a um trabalho com gêneros discursivos, citem, nas páginas dedicadas à orientação ao professor,os PCN e vários autores em que se fundamenta esse documento, podemos observar que as atividades propostas não atingem a expectativa de um trabalho que realmente aborde os gêneros em toda sua dimensão (LOPES-ROSSI, 2011, p. 79).

Ao discutir sobre os professores desatualizados, podemos refletir que muitos docentes ainda necessitam de uma melhor preparação para abordar satisfatoriamente os gêneros. O ensino de gêneros necessita de um enfoque mais dinâmico e de profissionais capacitados, que tenham realmente o conhecimento teórico necessário para facilitar o entendimento e consequentemente a aprendizagem dos discentes. Sobre essa questão, Lopes-Rossi chama a atenção para esse problema, que, na visão da autora, interfere negativamente na aprendizagem.

> O contato profissional com professores de diversas cidades de minha região – Vale do Paraíba (SP) – e regiões circunvizinhas leva-me a crer que fora dos meios acadêmicos, no entanto, o conhecimento sobre o trabalho pedagógico com gêneros discursivos ainda é restrito. Os professores manifestam-se muito interessados no assunto, porém carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos (LOPES – ROSSI, 2011, 70).

Com relação ao ensino tradicional, sabemos que ainda é uma prática bastante comum nas escolas, em que se priorizam no ensino de língua uma abordagem puramente descritiva, utilizando para isso sentenças descontextualizadas, priorizando a gramática e refutando o ensino da produção textual e a reflexão sobre a língua.

Diante de tais constatações, é importante que seja revista maneira como o ensino dos gêneros está sendo executado nas escolas, uma vez que sabemos que nossos alunos a cada ano que passa, quando são avaliados em provas nacionais como a Prova Brasil e até internacionais como o PISA, mostram um desempenho insatisfatório na área de linguagem, levando professores e educadores a se questionarem e a ter certeza de que algo precisa ser feito para melhorar esse quadro.

Recentemente, acompanhamos, na divulgação do resultado das provas de Redação do ENEM (2014), que mais de 500 mil estudantes zeraram esta avaliação[1]. Isto evidencia uma significativa dificuldade de muitos estudantes quanto à escrita e à adequação ao gênero solicitado em tal exame.

O ensino dos gêneros na escola deve estar mais preocupado com a funcionalidade do que com a forma. Enquanto esse ensino ficar reduzido à aparência, à exterioridade de certo gênero, sendo abordadas apenas características de sua estrutura, não será dada ao aluno a oportunidade de conhecê-lo intimamente; dessa maneira, passará despercebida que esse texto tem uma função na sociedade, que é determinada pela situação de comunicação necessária em dado momento.

Quando falamos em funcionalidade do gênero, defendemos que o ensino deste deve está voltado para a reflexão, mostrando aos alunos como devem utilizá-los dependendo da situação de comunicação em que se encontram inseridos. Assim, ao abordarmos este aspecto, propiciaremos espaço para vários outros, como: suporte, contextos em que circulam e ação de linguagem que efetivam nos contextos sociais em que ocorrem.

Para Costa Val (2007),

> se os gêneros se caracterizam pela sua função, pela ação de linguagem que caracterizam nos diferentes contextos sociais, outra conclusão importante é que eles devem ser abordados na sala de aula de maneira funcional. Isso significa trabalhar com o objetivo de que OS ALUNOS APRENDAM A USÁ-LOS (COSTA VAL, 2007, p. 24).

Como temos observado, as pesquisas sobre o ensino da escrita avançaram bastante ao longo dos anos, com isso, é preocupante imaginar que ainda hoje existam professores que tomam como ponto de partida no ensino de língua materna uma pedagogia voltada apenas para a gramática normativa. Nessa perspectiva, priorizam apenas a descrição de sentenças desconectadas de um contexto. O fato é que nossos alunos hoje carecem de um ensino mais dinâmico e reflexivo, voltado para o todo, para o texto em si e não apenas para fragmentos.

Inegavelmente, não parece adequado ensinarmos Língua Portuguesa e consequentemente Produção Textual nos dias de hoje da mesma maneira como nossos pais e avós aprenderam. A escola precisa dar lugar a novas maneiras de ensinar, não queremos dizer que tudo que a tradição ensinou foi ruim, porém somente este ensino usual não atende às necessidades do ensino-apredizagem atual.

De acordo com tal exposição, Nascimento (2009) apresenta o seguinte ponto de vista:

---

[1]Fonte: http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=184432

> [...] a adoção da concepção de gêneros textuais discursivos torna-se indispensável porque nos apresenta o texto como um todo comunicativo, sem negar suasespecificidades nem desconectá-lo do contexto sócio-histórico. Consequentemente, pressupõe-se uma nova concepção de língua. (NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Uso dos gêneros textuais no ensino fundamental: ainda um desafio para os professores.2009.Disponível:<http://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor> Acesso em 10.mai.2015).

O ensino de língua necessita voltar-se para a reflexão, fazendo com que o aluno perceba que o que está estudando não é algo sem relação com a realidade, pelo contrário, é papel do professor fazer o discente perceber que aquilo que ele fala e escreve é linguagem, que pertence ao nosso idioma e que, para formular o seu pensamento e se comunicar bem nas mais diferentes situações, necessitará aprender as duas modalidades de maneira sólida e concreta.

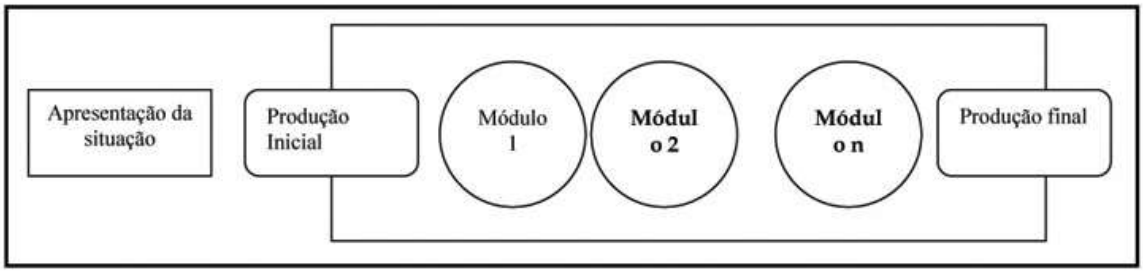
3.4 Práticas pedagógicas com os gêneros: gênero notícia

Neste tópico, discorremos sobre a estratégia utilizada no ensino dos gêneros textuais. Refletimos sobre um procedimento de ensino que consideramos ser adequado ao ensino de gêneros: a Sequência Didática, proposta por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004).

De acordo com Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 82), "uma sequência didática é o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". A sequência didática necessita de organização e planejamento, assim, o professor, baseado em atividades diagnósticas feitas junto aos alunos, montará uma sequência de módulos que objetivem sanar as dificuldades dos educandos com relação a determinado gênero, seja ele oral, ou escrito.

A sequência didática tem por representação o seguinte esquema:

Figura 2. Esquema da Sequência Didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Como vemos, a sequência é dividida em algumas etapas que propiciam o seu desenvolvimento. A primeira etapa da SD, a apresentação da situação, é o momento de apresentar o gênero a ser trabalhado, a situação de produção. É nesta etapa que o professor prepara seus alunos para a produção inicial.

De acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), neste momento, o professor deve dar as seguintes indicações: ao apresentar um problema de comunicação bem definido, deverão ser feitas as seguintes interrogações: Qual gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? Após esse primeiro contato, o próximo passo será o professor preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar.

A próxima fase é a da produção inicial. Nesta etapa, os alunos colocarão em prática o que já sabem sobre o gênero e aquilo que foi entendido através da explicação do professor na apresentação da situação. Para Dolz, Schneuwly e Noverraz,

> Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004, p. 86).

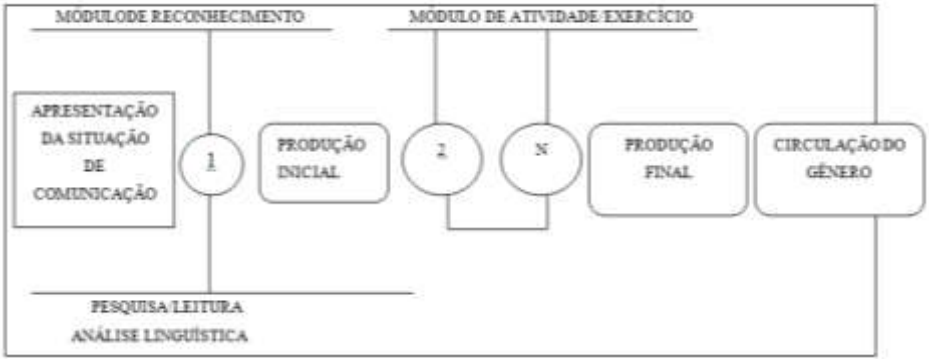
A etapa dos módulos é o momento em que o professor, baseado nas análises e constatações da produção inicial, irá propor atividades voltadas para as dificuldades que os alunos revelaram ao se deparar com a produção inicial do gênero proposto. Segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 87), "nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los".

A última etapa da sequência didática é a aplicação da **produção final**. Depois de toda a intervenção feita durante a SD, é chegada a hora de os alunos porem em prática tudo o que aprenderam durante o processo de intervenção. "A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos" (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004, p. 90).

Acreditamos ser pertinente também abordar a proposta de expansão da SD feita por Costa-Hubes (2009). Essa estudiosa propõe que, antes mesmo da etapa dos módulos, mais precisamente, depois da apresentação da situação e antes da produção inicial, os alunos já

façam leituras em que os coloquem em contato com o gênero a ser estudado. Vejamos o esquema:

Figura 3. Esquema da SD adaptada por Costa- Hubes



Fonte: Costa-Hubes & Simioni (2004,p.26)

Costa-Hubes (2009) afirma que as condições de práticas de leituras, criadas pela SD, envolvem não apenas o contexto de produção e a relação autor-texto. Para ela, a esses aspectos, somam-se o conhecimento do leitor e o contexto. Diante disso, a autora defende que, ao avaliarmos a proposta da SD, entendemos que, antes mesmo de chegar à produção inicial, o professor tem a oportunidade de criar para o estudante várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero selecionado que circulam na sociedade.

Ao analisarmos a proposta de Costa-Hubes, notamos que a expansão proposta por ela é mais uma forma de favorecermos e intensificarmos o trabalho com os gêneros textuais através da SD. Assim, pensemos nessa ampliação como uma maneira de aprimorar o trabalho já iniciado com competência por Dolz, Schneuwly e Noverraz.

Cristovão (2009) discute sobre o papel da sequência didática afirmando que a SD precisa proporcionar um conjunto de atividades que didatizem o gênero e paralelamente a isso seja explorado também a esfera de circulação dos textos produzidos.

Portanto, a SD tem por objetivo facilitar a aprendizagem do gênero textual proposto. Essa proposta de ensino, que exige organização e planejamento por parte do professor, pode e deve ser utilizada em sala de aula, para que assim o processo de ensino-aprendizagem seja otimizado. Observando esses aspectos, percebemos que a proposta de utilizar a sequência didática como ferramenta para apropriação do gênero notícia é fundamental, levando-se em conta que, através dela, teremos um trabalho passo a passo, detalhado, onde dará tempo ao aluno refletir sobre o que está sendo ensinado. A aprendizagem demanda reflexão e também

paciência. Não podemos esperar que um conteúdo explorado, em apenas uma aula, seja assimilado e aprendido pelos nossos alunos, ou seja, não podemos esperar que um gênero textual que seja mais complexo, possa ser ensinado e produzido em um mesmo dia, surgirão dúvidas e com certeza o resultado será desastroso.

Enfim, acreditamos que o trabalho com a sequência didática permitirá uma aprendizagem mais significativa, devido a possibilitar ao aluno aprender o gênero estudado através de etapas, dando-lhe tempo de compreender todo o universo que permeia o gênero que o constitui.

O ensino de língua materna nos dias atuais ainda causa bastante equívoco ocasionado por um ensino de língua que ainda está relegado ao estudo de sentenças descontextualizadas, de uma maneira apenas descritiva. Para muita gente, e inclusive, muitos professores de Língua Portuguesa, ensinar a língua materna é sinônimo de um estudo de gramática, baseado apenas na estrutura da língua. Assim, acreditam que o estudo do artigo, do verbo, da concordância, períodos, pontuação etc., somente isso e de uma forma desconectada de um contexto, possa ser suficiente para o desenvolvimento do aluno com relação à linguagem, seja ela escrita ou oral.

Nesse panorama, o que almejamos é que novos procedimentos de ensino surjam e contemplem o ensino reflexivo. Então, se analisarmos o que propõe a SD, veremos que ela objetiva este ensino, pois pretende desenvolver nos alunos a capacidade de se comunicarem habilidosamente nos contextos sociais.

Ao discutirmos sobre todos os aspectos que compõem o gênero (estrutura, linguagem, suporte, circulação), a SD não permite que os alunos porventura não entendam “O que é?” e “Para que serve?” o gênero textual estudado. Ao contrário, ela objetiva ser a mais clara e precisa possível com relação a este ensino, já que a clareza e a precisão farão toda a diferença no ensino-aprendizagem de qualquer gênero textual.

3.4.1 Orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly para o trabalho com os gêneros por ciclo/ série

Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) também propõem o trabalho com o gênero textual notícia no 7º ano (os autores denominam de 6ª série). Esses estudiosos distribuem os gêneros textuais orais/escritos por ciclos séries, adequando-os às séries mais apropriadas para serem trabalhados. No quadro a seguir, podemos observar a distribuição feita pelos autores.

Quadro 3. Quadro das distribuições das 35 Sequências por ciclos/séries.

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1ª – 2ª	3ª – 4ª	5ª – 6ª	7ª- 8ª- 9ª
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado*	1. A carta do leitor 2. A apresentação de um romance	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTO	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral* 4. A entrevista radiofônica
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha* (Apresentação em áudio)	1. A descrição de um itinerário*	1. As regras de jogo	
	5 sequências (sendo 2 orais)	8 sequências (sendo 3 orais)	9 sequências (sendo 2 orais)	

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106)

Observamos, no quadro proposto pelos autores, que o gênero notícia é mais adequado a ser trabalhado no 6º e 7º ano (5ª e 6ª séries como colocam os autores). Então,

baseado no que defendem esses teóricos, desenvolveremos o estudo do referido gênero no 7º ano.

Mesmo o livro didático não trabalhando a notícia de maneira aprofundada, isso não nos impedirá de desenvolver a sequência didática, pelo contrário, até enriquecerá o trabalho, já que teremos que fazer muitas pesquisas em outros livros, sites, jornais, revistas.

No próximo capítulo, será exposta a metodologia.

CAPÍTULO 4 METODOLOGIA

O presente capítulo está dividido em dois tópicos. O primeiro aborda o Tipo de pesquisa e a Delimitação do *Corpus*; o segundo, os Procedimentos de Análise.

De início, começamos expondo em qual tipo de pesquisa se enquadra este estudo, baseados, para isso, em seus objetivos e metodologia utilizada.

No segundo, exploramos seguintes aspectos: onde a pesquisa foi realizada, com quem e com quantos discentes e quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no que diz respeito à escrita.

Em terceiro lugar, expomos as demais etapas metodológicas para que a pesquisa fosse realizada: aplicação de uma atividade diagnóstica para constatar se realmente havia dificuldades com relação ao gênero notícia, análise da atividade, principalmente observando a ocorrência de três categorias do gênero em discussão: os aspectos linguísticos, os aspectos estruturais e a ocorrência da sequência narrativa.

4.1 Tipo de Pesquisa

Com relação à análise de dados, o presente estudo é quali-quantitativa. De acordo com Creswell (2007), o desenvolvimento da pesquisa nas ciências sociais e humanos, realçam a expansão de investigações que articulam abordagens quantitativas e qualitativas, os procedimentos decorrem da necessidade de reunir dados quantitativos e qualitativos na coleta de análise de dados em um determinado estudo. Para o autor o processo de coleta de dados, a partir de procedimentos mistos (quali-quantitativos), envolve dados numéricos ou estatísticos, bem como textuais.

De modo geral, podemos dizer que é uma pesquisa qualitativa (visto fazer-se uma interpretação da realidade) do tipo observação participante. Em resumo, caracterizamos como uma pesquisa qualitativa interpretativista. Ela é qualitativa, visto verificar e interpretar a relação da realidade com o objeto de estudo, fazendo-se a partir daí uma análise indutiva. Trata-se de pesquisa descritiva quanto à análise dos dados.

4.2 Delimitação do *Corpus*

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Bom Jesus, Piauí. Esta escola oferta ensino de 6º a 9º ano, nível fundamental, 1º a 3º ano,

nível médio regular e também a EJA, funcionando nos três turnos. Observamos, então, que a faixa etária atendida pela escola é bastante diversificada, dos 12 aos 30 anos de idade.

O público alvo de nossa pesquisa foram alunos do 7º ano, turmas B e C. Os discentes de ambas as turmas são alunos que possuem muitas carências com relação à leitura e à escrita. O 7º ano B é composto por discentes que estão em uma faixa etária que varia dos 11 aos 15 anos. Quanto ao 7º ano C, a idade é um pouco mais avançada, em uma faixa dos 14 aos 17 anos.

Ambas as turmas apresentam muitos problemas no que dizem respeito à apropriação da escrita e a interpretação de texto. Além das dificuldades com a escrita correta das palavras, ainda temos outro ponto crucial com relação à construção dos textos: o encadeamento das ideias (coerência e coesão) é outra dificuldade bem expressiva nos textos desses alunos, muitos deles, geralmente, não conseguem produzir um texto sem problemas envolvendo a clareza, a pontuação, ou melhor, a falta dela.

Na turma "B", participaram 19 e na turma "C" 11, em um total de 30 alunos. Apesar de, nas duas turmas, a quantidade de alunos matriculados ser bem maior do que os números aqui apresentados, nessa escola, há um grande problema com relação a frequência dos alunos, pois alguns deles não frequentam as aulas regularmente. Além desse problema, determinados educandos simplesmente não quiseram participar da aplicação da atividade, por falta de interesse, decorrente de sua falta de vontade e motivação para se dedicarem as tarefas da escola, pois, mesmo sendo avisados de que tal atividade seria avaliada como forma de ser atribuída uma nota e ser uma maneira de ampliar o conhecimento dos estudantes, mesmo assim não demonstraram envolvimento com a atividade proposta.

4.3 Procedimentos de Análise

Para os procedimentos de análise, seguimos as seguintes etapas: 1) aplicação da atividade diagnóstica; 2) análise dos textos. A seguir, descrevemos detalhadamente o passo a passo dessas fases.

1ª etapa: Aplicação da atividade diagnóstica. Nesta primeira fase, foi aplicada a atividade diagnóstica para que pudéssemos sondar se realmente existiam deficiências com relação à apropriação do gênero notícia. A atividade escolhida para que pudéssemos investigar tal aspecto foi uma produção textual.

É importante ressaltarmos que, em nenhum momento da aplicação da atividade, houve a intervenção do professor. Os conhecimentos que os alunos utilizaram na produção textual foram aqueles que já possuíam sobre o gênero notícia.

A produção textual realizada pelos discentes não foi retirada do livro didático trabalhado em sala de aula, pois, como já discorremos no capítulo anterior, o livro não traz o gênero notícia em suas atividades de produção de texto. Dessa maneira, a atividade aplicada foi elaborada pela professora. Nessa produção textual, solicitamos que os alunos escrevessem uma notícia sobre "A indisciplina na escola".

2ª etapa: Análise dos textos. Para analisar os textos produzidos, estabelecemos três categorias: elementos estruturais, elementos linguísticos (verbos e organizadores temporais) e sequência narrativa. Assim poderíamos observar a ocorrência, ou não, desses aspectos constituintes do gênero.

1ª categoria: Análise dos elementos estruturais. Nesta categoria, analisamos a ocorrência dos elementos estruturais do gênero notícia, tais como: manchete, *lead*, corpo do texto, comentário;

2ª categoria: Elementos linguísticos. Nesta categoria, analisamos o tempo verbal utilizado no gênero notícia e os organizadores temporais;

3ª categoria: Sequência narrativa. Nesta categoria, analisamos a presença das etapas da sequência narrativa: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final.

Acreditamos que essas três categorias são suficientes para termos textos do gênero notícia estruturados, uma vez que elas contemplam três diferentes aspectos do gênero em discussão: estrutura, linguagem e o tipo textual.

Para chegar aos dados que nesta pesquisa foram representados através de gráficos, foi necessário fazer a análise dos textos produzidos pelos alunos, a partir daí, observamos quais as categorias eram utilizadas pelos discentes e quais não eram, mas para que chegássemos a um resultado exato, fizemos o levantamento dos números, com relação a cada categoria de análise, logo após isso, transformamos em porcentagem.

A seguir, apresentaremos as análises que foram feitas tanto no livro didático utilizado em sala de aula pelos alunos, quanto a investigação das produções dos discentes.

CAPÍTULO 5 ANÁLISES E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este capítulo está dividido em três tópicos. No primeiro deles, discorremos sobre a análise do LDP utilizado em sala de aula. Apesar de a atividade de produção de texto aplicada em sala de aula não ser parte do livro, julgamos necessária tal análise em função de apresentar o tratamento que o livro didático dispensou ao gênero em estudo.

No segundo tópico, analisamos os dados que obtivemos a partir da atividade de produção textual. Os dados foram transformados em porcentagem e gráficos para que pudéssemos ter uma visão mais clara dos dados obtidos.

Com relação ao terceiro, baseado nos dados obtidos através das análises, apresentamos uma proposta de intervenção, com objetivo de apresentar alternativas de ensino para o gênero em estudo. Logo após a essa exposição, mostramos os resultados que esperamos alcançar com a intervenção.

5.1 Análise do Livro Didático de Português utilizado em sala de aula

Todo o dia e o dia todo, estamos cercados por textos, sejam eles orais ou escritos. Cada texto tem a sua particularidade, a sua finalidade. Diante disso, surgem os gêneros textuais que nada mais são do que diferentes estruturas, que têm uma finalidade no meio social. De acordo com Moraes,

> [...] cabe ressaltar que o trabalho com os gêneros textuais torna possível ainda integrar a prática de leitura, escrita e da análise linguística. Esses itens indispensáveis ao ensino de língua são, comumente, estanques, ensinados em contextos diferentes. Cria-se a falsa impressão no aluno de que são disciplinas separadas, isoladas, como se não estivessem intimamente relacionadas entre si. O ensino dessa forma, descontextualizado, torna difícil uma reflexão dos alunos sobre a língua, seus recursos e suas implicações no sentido. Conforme os PCN apresentam, o ensino de língua deve partir do uso, propiciar a reflexão sobre os usos linguísticos e, por fim, retornar ao uso, de forma que o discente possa perceber a importância e finalidade de seu objeto de estudo (MORAES, 2011, p. 47).

O ensino dos gêneros nos dias de hoje ficou muito mais dinâmico, uma vez que os livros didáticos de Língua Portuguesa já trazem vários gêneros para serem estudados, observando-se, muitas vezes, a sua estrutura, as características e as finalidades. Apesar disso, sabemos que muitos desses materiais não são adequados, apresentando-se resumidos, insuficientes; dessa forma, o aluno acaba por não compreender com clareza o gênero abordado. Para Moraes,

> [...] Por essa razão, o trabalho didático com gêneros deve tentar ao máximo reconstruir os parâmetros do contexto de produção dos gêneros ou dar a eles um novo contexto de produção para que sejam realmente eficazes no ensino de leitura e produção de texto. Desta sorte, é necessário que o professor esteja atento a essas nuances no tratamento dos gêneros nos livros didáticos a fim de que ela possa mediar e aprimorar essa relação (MORAES, 2011, p. 67).

Segundo Werneck, apesar dos avanços que já existem com relação ao ensino dos gêneros, ainda existem problemas que causam certa incoerência nesse processo, como os livros didáticos e a formação docente. De acordo com a autora,

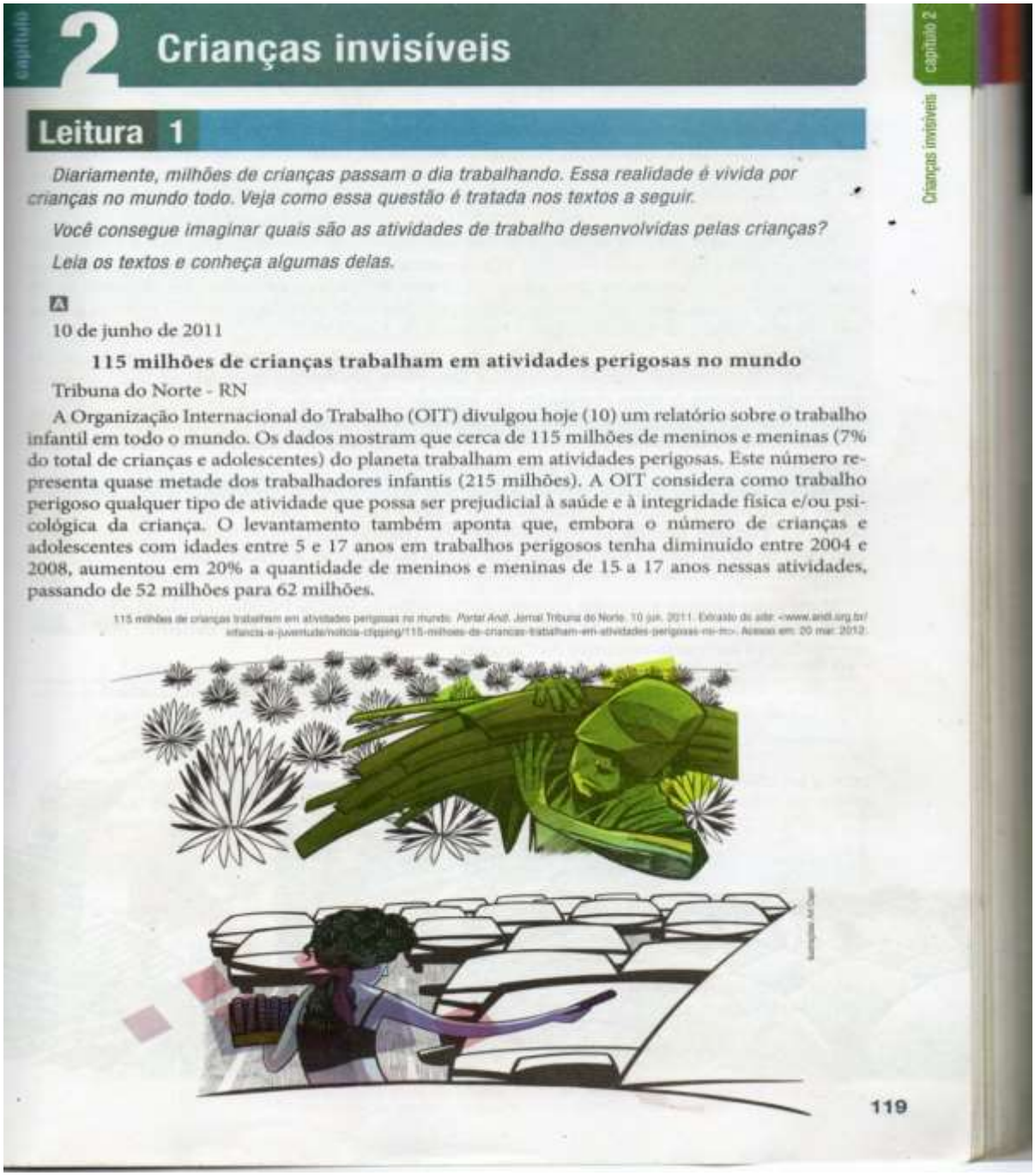
> Apesar do destaque que o trabalho com gêneros textuais variados vem recebendo nas pesquisas acadêmicas e propostas pedagógicas, nem sempre os livros didáticos de português parecem aplicar coerentemente esse conceito. Como para muitos professores os LDP configuram-se, mais que um material de trabalho com os alunos, um apoio teórico-metodológico para a atuação em sala de aula, é necessário, portanto, discutir o ensino de GT, analisando os manuais didáticos e a formação docente para pensar numa metodologia de abordagem do tema coerente com os princípios de formação de cidadãos críticos e conscientes, tão defendida nos documentos oficiais (WERNECK , 2011, p. 76).

O livro didático adotado nas turmas dos alunos sujeitos da presente pesquisa é intitulado de *Vontade de Saber Português*, do 7º ano, de autoria de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, editora FTD. Nele podemos encontrar diversos gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, como, por exemplo: cartaz, cartum, texto de opinião, crônica, entrevista, história em quadrinhos etc. Porém, conforme já esclarecemos, o livro didático não trouxe de maneira aprofundada o gênero que iremos trabalhar: a notícia. Quando falamos que o LDP não aprofunda o trabalho com o gênero noticia, é devido a abordagem desse gênero não trazer maiores detalhes sobre ele.

No livro só é feita uma referência ao gênero notícia no capítulo 2, na p. 118, que trata da exploração do trabalho infantil. Nesse capítulo, é apresentada uma notícia e um artigo de opinião tratando dessa temática. Posteriormente, é proposta uma atividade em que os discentes comparassem os dois textos para responder às questões propostas. É importante ressaltar, que, ao longo do questionário, são apresentadas questões que contemplam as características particulares tanto da notícia, quanto do artigo de opinião.

Apesar de apresentarem as características, como autor, suporte, estrutura, meio de circulação de ambos os textos, tudo é feito de maneira bem sintetizada. A seguir, podemos constatar essas informações, observando os dois textos trabalhados e a atividade requerida.

Figura 4. Texto principal (notícia)



capítulo 2

Crianças invisíveis

Leitura 1

Diariamente, milhões de crianças passam o dia trabalhando. Essa realidade é vivida por crianças no mundo todo. Veja como essa questão é tratada nos textos a seguir.

Você consegue imaginar quais são as atividades de trabalho desenvolvidas pelas crianças?

Leia os textos e conheça algumas delas.

A

10 de junho de 2011

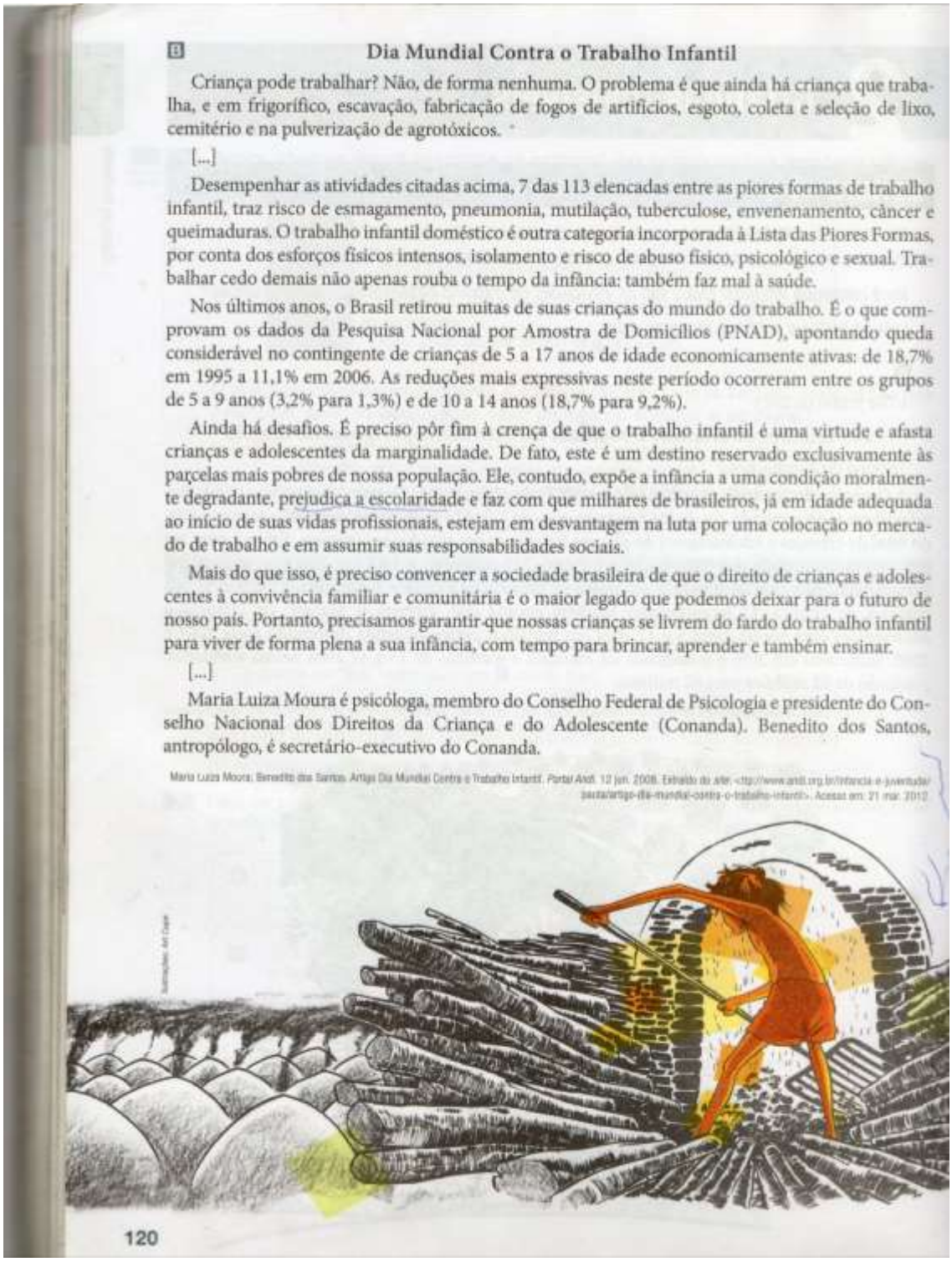
115 milhões de crianças trabalham em atividades perigosas no mundo

Tribuna do Norte - RN

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) divulgou hoje (10) um relatório sobre o trabalho infantil em todo o mundo. Os dados mostram que cerca de 115 milhões de meninos e meninas (7% do total de crianças e adolescentes) do planeta trabalham em atividades perigosas. Este número representa quase metade dos trabalhadores infantis (215 milhões). A OIT considera como trabalho perigoso qualquer tipo de atividade que possa ser prejudicial à saúde e à integridade física e/ou psicológica da criança. O levantamento também aponta que, embora o número de crianças e adolescentes com idades entre 5 e 17 anos em trabalhos perigosos tenha diminuído entre 2004 e 2008, aumentou em 20% a quantidade de meninos e meninas de 15 a 17 anos nessas atividades, passando de 52 milhões para 62 milhões.

115 milhões de crianças trabalham em atividades perigosas no mundo. *Portal Andi*. Jornal Tribuna do Norte, 10 jun. 2011. Extraído do site: <www.andi.org.br/infancia-e-juventude/noticia-clipping/115-milhoes-de-criancas-trabalham-em-atividades-perigosas-no-mu>. Acesso em: 20 mar. 2012.

Figura 5. Texto auxiliar (artigo de opinião)



B

Dia Mundial Contra o Trabalho Infantil

Criança pode trabalhar? Não, de forma nenhuma. O problema é que ainda há criança que trabalha, e em frigorífico, escavação, fabricação de fogos de artifícios, esgoto, coleta e seleção de lixo, cemitério e na pulverização de agrotóxicos.

[...]

Desempenhar as atividades citadas acima, 7 das 113 elencadas entre as piores formas de trabalho infantil, traz risco de esmagamento, pneumonia, mutilação, tuberculose, envenenamento, câncer e queimaduras. O trabalho infantil doméstico é outra categoria incorporada à Lista das Piores Formas, por conta dos esforços físicos intensos, isolamento e risco de abuso físico, psicológico e sexual. Trabalhar cedo demais não apenas rouba o tempo da infância: também faz mal à saúde.

Nos últimos anos, o Brasil retirou muitas de suas crianças do mundo do trabalho. É o que comprovam os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), apontando queda considerável no contingente de crianças de 5 a 17 anos de idade economicamente ativas: de 18,7% em 1995 a 11,1% em 2006. As reduções mais expressivas neste período ocorreram entre os grupos de 5 a 9 anos (3,2% para 1,3%) e de 10 a 14 anos (18,7% para 9,2%).

Ainda há desafios. É preciso pôr fim à crença de que o trabalho infantil é uma virtude e afasta crianças e adolescentes da marginalidade. De fato, este é um destino reservado exclusivamente às parcelas mais pobres de nossa população. Ele, contudo, expõe a infância a uma condição moralmente degradante, prejudica a escolaridade e faz com que milhares de brasileiros, já em idade adequada ao início de suas vidas profissionais, estejam em desvantagem na luta por uma colocação no mercado de trabalho e em assumir suas responsabilidades sociais.

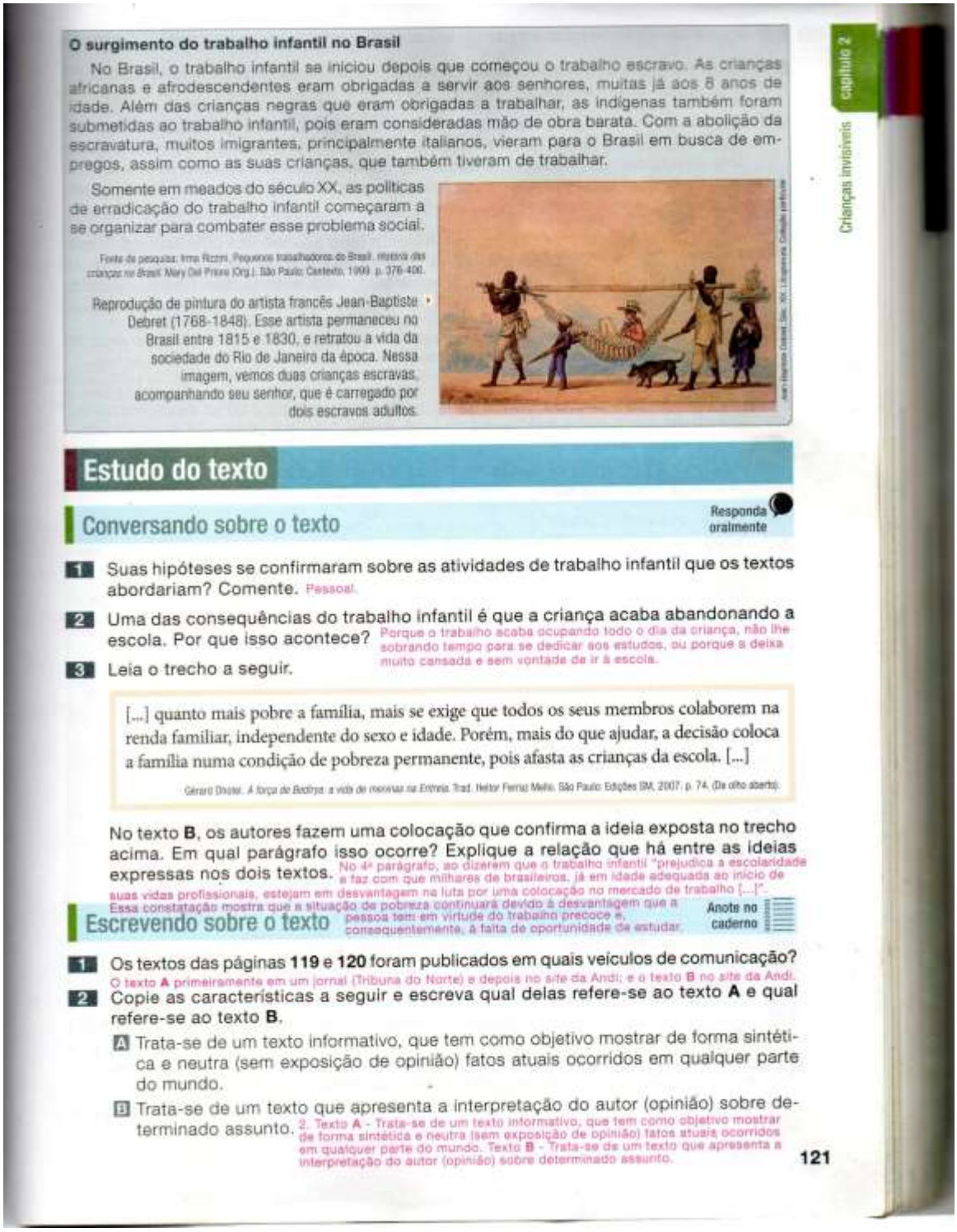
Mais do que isso, é preciso convencer a sociedade brasileira de que o direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária é o maior legado que podemos deixar para o futuro de nosso país. Portanto, precisamos garantir que nossas crianças se livrem do fardo do trabalho infantil para viver de forma plena a sua infância, com tempo para brincar, aprender e também ensinar.

[...]

Maria Luiza Moura é psicóloga, membro do Conselho Federal de Psicologia e presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Benedito dos Santos, antropólogo, é secretário-executivo do Conanda.

Maria Luiza Moura; Benedito dos Santos. Artigo Dia Mundial Contra o Trabalho Infantil. *Portal Andi*. 12 jun. 2008. Extraído de site: <http://www.andi.org.br/infancia-e-juventude/pauta/artigo-dia-mundial-contra-o-trabalho-infantil>. Acesso em: 21 mar. 2012.

Figura 6. Atividade sobre o gênero notícia e o artigo de opinião



O surgimento do trabalho infantil no Brasil

No Brasil, o trabalho infantil se iniciou depois que começou o trabalho escravo. As crianças africanas e afrodescendentes eram obrigadas a servir aos senhores, muitas já aos 6 anos de idade. Além das crianças negras que eram obrigadas a trabalhar, as indígenas também foram submetidas ao trabalho infantil, pois eram consideradas mão de obra barata. Com a abolição da escravatura, muitos imigrantes, principalmente italianos, vieram para o Brasil em busca de empregos, assim como as suas crianças, que também tiveram de trabalhar.

Somente em meados do século XX, as políticas de erradicação do trabalho infantil começaram a se organizar para combater esse problema social.

Fonte de pesquisa: Irma Rizzini. Pequenos trabalhadores do Brasil. História das crianças no Brasil. Mary Del Priore (Org.). São Paulo: Contexto, 1999. p. 376-406.

Reprodução de pintura do artista francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848). Esse artista permaneceu no Brasil entre 1815 e 1830, e retratou a vida da sociedade do Rio de Janeiro da época. Nessa imagem, vemos duas crianças escravas, acompanhando seu senhor, que é carregado por dois escravos adultos.

capítulo 2 Crianças invisíveis

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

Responda oralmente

1. Suas hipóteses se confirmaram sobre as atividades de trabalho infantil que os textos abordariam? Comente. Pessoal.
2. Uma das consequências do trabalho infantil é que a criança acaba abandonando a escola. Por que isso acontece? Porque o trabalho acaba ocupando todo o dia da criança, não lhe sobrando tempo para se dedicar aos estudos, ou porque a deixa muito cansada e sem vontade de ir à escola.
3. Leia o trecho a seguir.

> [...] quanto mais pobre a família, mais se exige que todos os seus membros colaborem na renda familiar, independente do sexo e idade. Porém, mais do que ajudar, a decisão coloca a família numa condição de pobreza permanente, pois afasta as crianças da escola. [...]
>
> Gérard Dhotel. *A força de Bedriya: a vida de meninas na Eritreia*. Trad. Heitor Ferraz Mello. São Paulo: Edições SM, 2007. p. 74. (Da olho aberto).

No texto **B**, os autores fazem uma colocação que confirma a ideia exposta no trecho acima. Em qual parágrafo isso ocorre? Explique a relação que há entre as ideias expressas nos dois textos. No 4º parágrafo, ao dizerem que o trabalho infantil "prejudica a escolaridade e faz com que milhares de brasileiros, já em idade adequada ao início de suas vidas profissionais, estejam em desvantagem na luta por uma colocação no mercado de trabalho [...]". Essa constatação mostra que a situação de pobreza continuará devido à desvantagem que a pessoa tem em virtude do trabalho precoce e, consequentemente, à falta de oportunidade de estudar.

Escrevendo sobre o texto

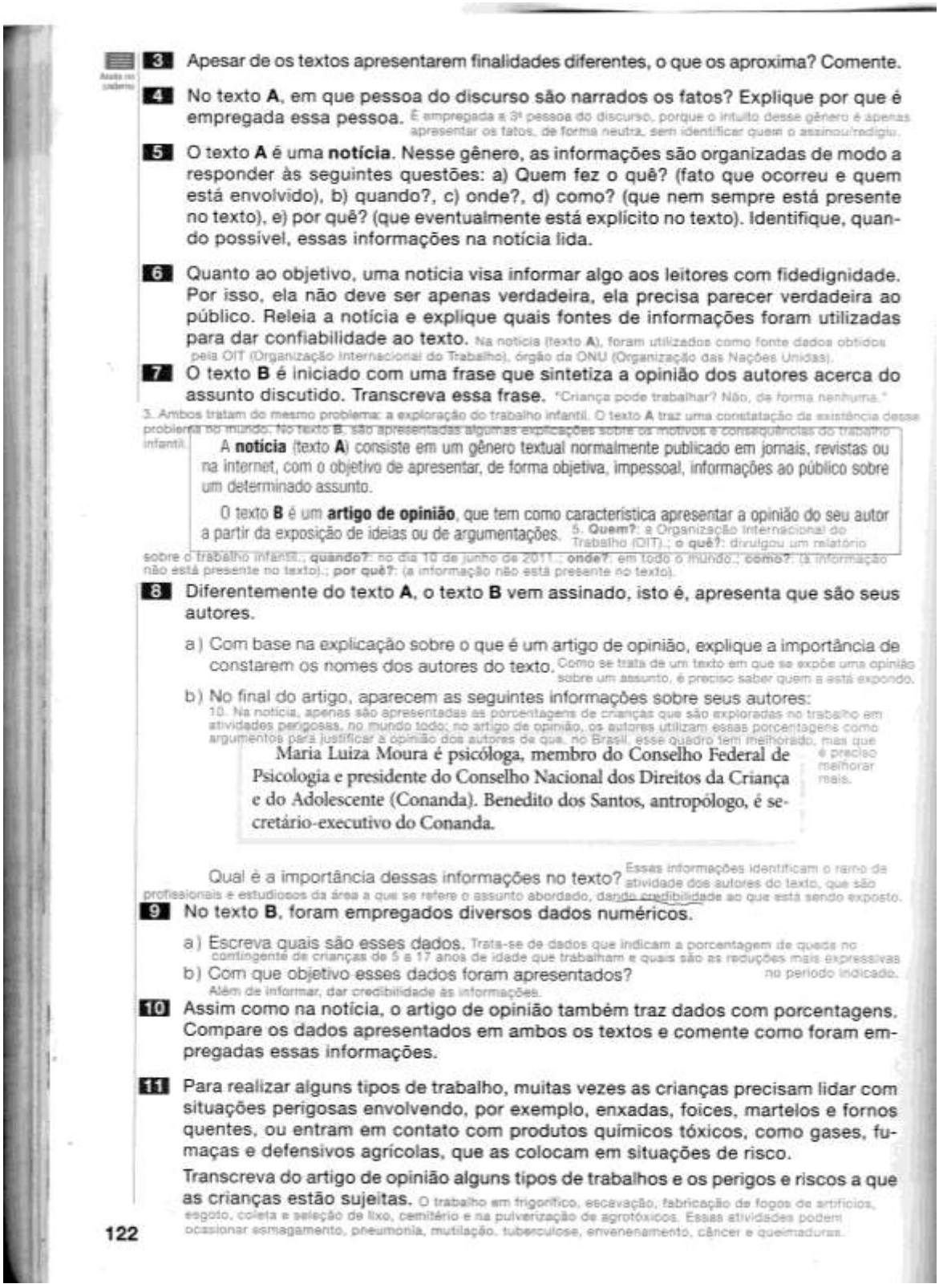
Anote no caderno

1. Os textos das páginas **119** e **120** foram publicados em quais veículos de comunicação? O texto **A** primeiramente em um jornal (Tribuna do Norte) e depois no site da Andi; e o texto **B** no site da Andi.
2. Copie as características a seguir e escreva qual delas refere-se ao texto **A** e qual refere-se ao texto **B**.
   - **A** Trata-se de um texto informativo, que tem como objetivo mostrar de forma sintética e neutra (sem exposição de opinião) fatos atuais ocorridos em qualquer parte do mundo.
   - **B** Trata-se de um texto que apresenta a interpretação do autor (opinião) sobre determinado assunto.

2. Texto **A** - Trata-se de um texto informativo, que tem como objetivo mostrar de forma sintética e neutra (sem exposição de opinião) fatos atuais ocorridos em qualquer parte do mundo. Texto **B** - Trata-se de um texto que apresenta a interpretação do autor (opinião) sobre determinado assunto.

121

Figura 7. Continuação da atividade



3 Apesar de os textos apresentarem finalidades diferentes, o que os aproxima? Comente.

4 No texto **A**, em que pessoa do discurso são narrados os fatos? Explique por que é empregada essa pessoa. É empregada a 3ª pessoa do discurso, porque o intuito desse gênero é apenas apresentar os fatos, de forma neutra, sem identificar quem o assinou/redigiu.

5 O texto **A** é uma **notícia**. Nesse gênero, as informações são organizadas de modo a responder às seguintes questões: a) Quem fez o quê? (fato que ocorreu e quem está envolvido), b) quando?, c) onde?, d) como? (que nem sempre está presente no texto), e) por quê? (que eventualmente está explícito no texto). Identifique, quando possível, essas informações na notícia lida.

6 Quanto ao objetivo, uma notícia visa informar algo aos leitores com fidedignidade. Por isso, ela não deve ser apenas verdadeira, ela precisa parecer verdadeira ao público. Releia a notícia e explique quais fontes de informações foram utilizadas para dar confiabilidade ao texto. Na notícia (texto **A**), foram utilizados como fonte dados obtidos pela OIT (Organização Internacional do Trabalho), órgão da ONU (Organização das Nações Unidas).

7 O texto **B** é iniciado com uma frase que sintetiza a opinião dos autores acerca do assunto discutido. Transcreva essa frase. "Criança pode trabalhar? Não, de forma nenhuma."

3. Ambos tratam do mesmo problema: a exploração do trabalho infantil. O texto **A** traz uma constatação da existência desse problema no mundo; no texto **B**, são apresentadas algumas explicações sobre os motivos e consequências do trabalho infantil.

A **notícia** (texto **A**) consiste em um gênero textual normalmente publicado em jornais, revistas ou na internet, com o objetivo de apresentar, de forma objetiva, impessoal, informações ao público sobre um determinado assunto.

O texto **B** é um **artigo de opinião**, que tem como característica apresentar a opinião do seu autor a partir da exposição de ideias ou de argumentações.

5. **Quem?**: a Organização Internacional do Trabalho (OIT).; **o quê?**: divulgou um relatório sobre o trabalho infantil.; **quando?**: no dia 10 de junho de 2011.; **onde?**: em todo o mundo.; **como?**: (a informação não está presente no texto).; **por quê?**: (a informação não está presente no texto).

8 Diferentemente do texto **A**, o texto **B** vem assinado, isto é, apresenta que são seus autores.

a) Com base na explicação sobre o que é um artigo de opinião, explique a importância de constarem os nomes dos autores do texto. Como se trata de um texto em que se expõe uma opinião sobre um assunto, é preciso saber quem a está expondo.

b) No final do artigo, aparecem as seguintes informações sobre seus autores:

10. Na notícia, apenas são apresentadas as porcentagens de crianças que são exploradas no trabalho em atividades perigosas, no mundo todo; no artigo de opinião, os autores utilizam essas porcentagens como argumentos para justificar a opinião dos autores de que, no Brasil, esse quadro tem melhorado, mas que é preciso melhorar mais.

Maria Luiza Moura é psicóloga, membro do Conselho Federal de Psicologia e presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Benedito dos Santos, antropólogo, é secretário-executivo do Conanda.

Qual é a importância dessas informações no texto? Essas informações identificam o ramo de atividade dos autores do texto, que são profissionais e estudiosos da área a que se refere o assunto abordado, dando credibilidade ao que está sendo exposto.

9 No texto **B**, foram empregados diversos dados numéricos.

a) Escreva quais são esses dados. Trata-se de dados que indicam a porcentagem de queda no contingente de crianças de 5 a 17 anos de idade que trabalham e quais são as reduções mais expressivas no período indicado.

b) Com que objetivo esses dados foram apresentados? Além de informar, dar credibilidade às informações.

10 Assim como na notícia, o artigo de opinião também traz dados com porcentagens. Compare os dados apresentados em ambos os textos e comente como foram empregadas essas informações.

11 Para realizar alguns tipos de trabalho, muitas vezes as crianças precisam lidar com situações perigosas envolvendo, por exemplo, enxadas, foices, martelos e fornos quentes, ou entram em contato com produtos químicos tóxicos, como gases, fumaças e defensivos agrícolas, que as colocam em situações de risco.

Transcreva do artigo de opinião alguns tipos de trabalhos e os perigos e riscos a que as crianças estão sujeitas. O trabalho em frigorífico, escavação, fabricação de fogos de artifícios, esgoto, coleta e seleção de lixo, cemitério e na pulverização de agrotóxicos. Essas atividades podem ocasionar esmagamento, pneumonia, mutilação, tuberculose, envenenamento, câncer e queimaduras.

122

Mesmo abordando o gênero notícia, pudemos observar que a abordagem só foi encontrada nesse capítulo e ainda foi utilizado somente como pretexto para que fosse trabalhado o tema. Embora questões intrínsecas à notícia estejam contempladas no

questionário, em nenhum momento, foi proposto aos alunos que fizessem a produção de texto desse gênero.

No questionário, que abordou questões sobre os gêneros textuais notícia e artigo de opinião, observamos que ele explorou questões relevantes, como por exemplo, na pag. 121, foi perguntado onde os textos (notícia e artigo de opinião) foram publicados. Assim, os alunos indicariam o suporte em que poderiam encontrar esses gêneros. Nessa mesma página, são trabalhadas, em uma outra questão, as características da notícia e do artigo de opinião, a partir da leitura feita pelos discentes, dos dois textos, eles teriam que descobrir a qual gênero a característica apresentada se refere.

Outros dois aspectos importantes com relação ao gênero notícia são abordados na pág. 122. Uma das questões faz uma exposição acerca das informações organizadas no gênero notícia de modo a responder algumas questões sobre o gênero: a)Quem fez o quê?, b) quando, c) onde), d) onde, além disso, é pedido para identificar essa informações no texto. Em outra questão é exposto o objetivo de uma notícia (informar) e também é questionado o que é utilizado no texto para dar credibilidade a ele.

Apesar de não abordar com profundidade a notícia, o livro traz outro gênero próximo a ela, o telejornal, que é uma maneira de relatar as notícias oralmente, utilizando a televisão como suporte. Atualmente, com o avanço e a dinamicidade da internet, o computador, tablet e os telefones digitais, também podem ser utilizados como suporte. Na abordagem desse gênero, é proposto um trabalho em grupo, visando à montagem e apresentação de um telejornal.

Na mesma coleção do livro analisado, encontramos, no livro do 9º ano, a notícia. Geralmente esse gênero textual é trabalhado entre o 6º e o 7º ano. O LD do 9º ano traz o suporte jornal impresso, abordando alguns dos gêneros que o compõem, como: reportagem, charge, editorial, horóscopo, entrevista, grade de programação televisiva, anúncio classificado, agenda cultural, editorial, artigo de opinião e, dentre eles, a notícia também.

A abordagem feita sobre o gênero notícia no LD do 9º ano é semelhante a que foi feita no livro do 7º ano. Novamente são propostos dois gêneros: a reportagem e a notícia. Os dois discorrem sobre a importância de valorizarmos a língua portuguesa. A reportagem enfatiza a língua portuguesa, ressaltando a data em que é comemorado o seu dia. Na notícia, temos uma exposição de como a França tomou medidas que prezavam pela valorização do francês, não dando margem a estrangeirismos em seu idioma. Depois da exposição dos textos, é proposto o exercício, em que é feita, além de perguntas sobre o texto, a exposição de características tanto da reportagem, quanto da notícia. Mais adiante, é sugerida a proposta de produção textual.

Logo abaixo, podemos verificar a abordagem e a atividade proposta sobre o gênero em discussão.

Figura 8. Apresentação do suporte jornal e questionamentos.

unidade 2

O jornal que a gente lê

Observe os jornais a seguir. Veja sugestão de atividade nas **Orientações para o professor**.

Responda oralmente

Conversando sobre o assunto

a) Quais dos jornais acima você conhece ou de qual(is) já ouviu falar? Pessoal.

b) Você ou alguém de sua família costuma ler jornais? Em caso afirmativo, com que frequência? Pessoal.

c) Quais são os jornais que circulam no bairro, município ou estado onde você mora? Pessoal.

d) Geralmente, o jornal traz vários cadernos, como Esportes, Economia, Cultura, Lazer etc. Qual caderno você considera mais interessante? Por quê? Pessoal.

50

Figura 9. Texto principal (reportagem)

capítulo 1

Aconteceu, virou notícia

Leitura 1

Nos jornais encontramos, por exemplo, informações, divertimentos, opiniões, que são divulgados por meio de diferentes textos.

Leia, a seguir, dois exemplos de textos extraídos de jornais.

A

Nova data para celebrar o Dia da Língua Portuguesa: 5 de maio

Você sabia que na semana passada foi celebrado pela primeira vez o Dia da Língua Portuguesa e da Cultura da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)? O dia 5 de maio foi fixado em decisão consensual no 14º Conselho de Ministros da CPLP, em junho do ano passado, em Cabo Verde. Até então, o Dia da Língua Portuguesa era 10 de junho, aniversário de morte do poeta português Luís Vaz de Camões. O idioma também tem data especial no Brasil: 5 de novembro. A lei federal 11310 de 12 de junho de 2006 criou o Dia Nacional da Língua Portuguesa. A data foi sugerida em projeto de lei do senador Papaléo Paes (PSDB/AP), em função do aniversário de nascimento do escritor Rui Barbosa, um dos maiores defensores da língua.

Mas num país onde há tanta dificuldade para ler e escrever, há mesmo motivos para comemorar? Na avaliação de Dad Squarisi, linguista e editora de Opinião do *Correio Braziliense*, sim. "É a nossa língua. Língua em que nos encontramos, nos identificamos, educamos nossos filhos, fazemos amigos, conquistamos amores, conversamos com Deus." Dad destaca que o português tem Prêmio Nobel de Literatura e é o quinto idioma mais falado no mundo e o terceiro entre as línguas ocidentais (atrás do inglês e castelhano), com cerca de 250 milhões de falantes. Desses, 80% são do Brasil.

Unidade

A escritora e professora Lucília Garcez exalta a unidade do idioma nas terras tupiniquins. "Nosso país é enorme e fala a mesma língua. A não ser as línguas indígenas, não temos nada para competir com a língua materna", observa. Para Lucília, essa unidade fortalece a identidade nacional.

"Temos uma literatura muito forte e representativa da nossa identidade, com autores incríveis como Milton Hatoum, um amazonense no nível de Machado de Assis. Outra coisa muito rica é a música popular brasileira, com poetas como Caetano Veloso e Chico Buarque, exímios trabalhadores da língua. Temos mais é que comemorar."

Defensor das mais diversas formas como o português é falado, o linguista Marcos Bagno, professor da Universidade de Brasília, condena o uso da língua como forma de domínio entre classes sociais. "É preciso estar sempre alerta para não acontecer o controle social por meio da linguagem. As relações sociais devem ser democráticas e igualitárias", defende.

"Não faço oposição entre norma culta e coloquial. Tento fazer as pessoas verem que as relações são complexas e a língua faz parte da identidade, mas as pessoas não conseguem ter um olhar isento sobre a língua e acabam colocando preconceitos sem fundamentação linguística", salienta Bagno, ao lembrar que as pessoas devem enxergar as questões linguísticas de forma menos apaixonada e mais científica.

Correio Braziliense. Camila Magalhães/CB/D.A Press. 10 maio 2010. Extraído do site: <www.correioweb.com.br/euestudante/noticias.php?id=10491>. Acesso em: 24 set. 2010.

Figura 10. Textos auxiliares (notícia e outros textos informativos)

B

França bane uso da palavra inglesa *e-mail*

Buscando evitar a inclusão da palavra inglesa "*e-mail*" em seu dicionário, o governo da França baniu o uso do termo e determinou que a palavra "courriel" seja usada para designar correio eletrônico no país.

A proibição da palavra se estende aos ministérios, documentos, publicações e *sites* oficiais do governo na internet.

Segundo a Comissão Geral de Terminologias e Neologismos do Ministério da Cultura da França, os internautas franceses já usam o termo "courrier electronic" (correio eletrônico) ao invés de *e-mail*.

A comissão, formada há sete anos na França, tem ligação com a Academia Francesa de Letras, que se opõe fortemente à incursão de terminologias inglesas no dicionário francês.

França bane uso de palavra inglesa *e-mail*. *Folha online*, São Paulo, 18 jul. 2003. Extraído do site: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u13450.shtml>. Acesso em: 7 maio 2010. Fornecido pela FolhaPress.

Renan Fonseca

As línguas mais faladas no mundo

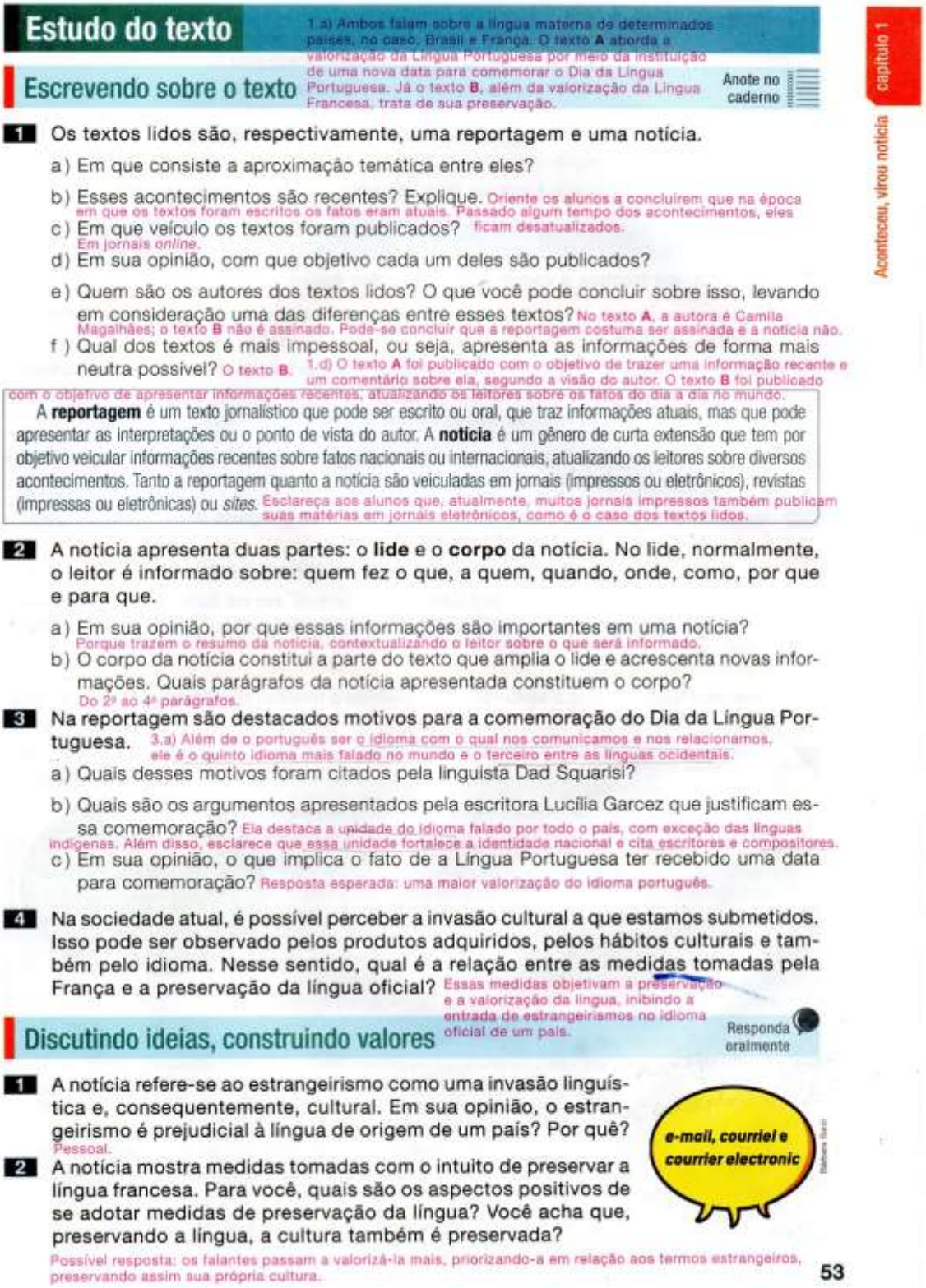
Contando com cerca de 240 milhões de falantes nativos, a Língua Portuguesa perde no *ranking* das línguas mais faladas no mundo para o mandarim (com mais de 1 bilhão de falantes nativos); inglês, com aproximadamente 350 milhões de falantes; seguido pelo espanhol e hindi.

Fonte de pesquisa: Frank Herles Matos. *Os 100 idiomas mais falados do mundo*. Extraído do site: <http://frankherles.wordpress.com/2008/10/29/os-100-idiomas-mais-falados-do-mundo/>. Acesso em: 12 mar. 2012.

Renan Fonseca

52

Figura 11. Atividade sobre o gênero notícia



capítulo 1

Aconteceu, virou notícia

Estudo do texto

1.a) Ambos falam sobre a língua materna de determinados países, no caso, Brasil e França. O texto **A** aborda a valorização da Língua Portuguesa por meio da instituição de uma nova data para comemorar o Dia da Língua Portuguesa. Já o texto **B**, além da valorização da Língua Francesa, trata de sua preservação.

Escrevendo sobre o texto

Anote no caderno

1 Os textos lidos são, respectivamente, uma reportagem e uma notícia.

a) Em que consiste a aproximação temática entre eles?

b) Esses acontecimentos são recentes? Explique. Oriente os alunos a concluírem que na época em que os textos foram escritos os fatos eram atuais. Passado algum tempo dos acontecimentos, eles ficam desatualizados.

c) Em que veículo os textos foram publicados? Em jornais *online*.

d) Em sua opinião, com que objetivo cada um deles são publicados?

e) Quem são os autores dos textos lidos? O que você pode concluir sobre isso, levando em consideração uma das diferenças entre esses textos? No texto **A**, a autora é Camila Magalhães; o texto **B** não é assinado. Pode-se concluir que a reportagem costuma ser assinada e a notícia não.

f) Qual dos textos é mais impessoal, ou seja, apresenta as informações de forma mais neutra possível? O texto **B**.

1.d) O texto **A** foi publicado com o objetivo de trazer uma informação recente e um comentário sobre ela, segundo a visão do autor. O texto **B** foi publicado com o objetivo de apresentar informações recentes, atualizando os leitores sobre os fatos do dia a dia no mundo.

A **reportagem** é um texto jornalístico que pode ser escrito ou oral, que traz informações atuais, mas que pode apresentar as interpretações ou o ponto de vista do autor. A **notícia** é um gênero de curta extensão que tem por objetivo veicular informações recentes sobre fatos nacionais ou internacionais, atualizando os leitores sobre diversos acontecimentos. Tanto a reportagem quanto a notícia são veiculadas em jornais (impressos ou eletrônicos), revistas (impressas ou eletrônicas) ou *sites*. Esclareça aos alunos que, atualmente, muitos jornais impressos também publicam suas matérias em jornais eletrônicos, como é o caso dos textos lidos.

2 A notícia apresenta duas partes: o **lide** e o **corpo** da notícia. No lide, normalmente, o leitor é informado sobre: quem fez o que, a quem, quando, onde, como, por que e para que.

a) Em sua opinião, por que essas informações são importantes em uma notícia? Porque trazem o resumo da notícia, contextualizando o leitor sobre o que será informado.

b) O corpo da notícia constitui a parte do texto que amplia o lide e acrescenta novas informações. Quais parágrafos da notícia apresentada constituem o corpo? Do 2º ao 4º parágrafos.

3 Na reportagem são destacados motivos para a comemoração do Dia da Língua Portuguesa.

3.a) Além de o português ser o idioma com o qual nos comunicamos e nos relacionamos, ele é o quinto idioma mais falado no mundo e o terceiro entre as línguas ocidentais.

a) Quais desses motivos foram citados pela linguista Dad Squarisi?

b) Quais são os argumentos apresentados pela escritora Lucília Garcez que justificam essa comemoração? Ela destaca a unidade do idioma falado por todo o país, com exceção das línguas indígenas. Além disso, esclarece que essa unidade fortalece a identidade nacional e cita escritores e compositores.

c) Em sua opinião, o que implica o fato de a Língua Portuguesa ter recebido uma data para comemoração? Resposta esperada: uma maior valorização do idioma português.

4 Na sociedade atual, é possível perceber a invasão cultural a que estamos submetidos. Isso pode ser observado pelos produtos adquiridos, pelos hábitos culturais e também pelo idioma. Nesse sentido, qual é a relação entre as medidas tomadas pela França e a preservação da língua oficial? Essas medidas objetivam a preservação e a valorização da língua, inibindo a entrada de estrangeirismos no idioma oficial de um país.

Discutindo ideias, construindo valores

Responda oralmente

1 A notícia refere-se ao estrangeirismo como uma invasão linguística e, consequentemente, cultural. Em sua opinião, o estrangeirismo é prejudicial à língua de origem de um país? Por quê? Pessoal.

2 A notícia mostra medidas tomadas com o intuito de preservar a língua francesa. Para você, quais são os aspectos positivos de se adotar medidas de preservação da língua? Você acha que, preservando a língua, a cultura também é preservada?

Possível resposta: os falantes passam a valorizá-la mais, priorizando-a em relação aos termos estrangeiros, preservando assim sua própria cultura.

53

Figura 12. Continuação da atividade

3 Na reportagem, é feito o seguinte questionamento:

> Mas num país onde há tanta dificuldade para ler e escrever, há mesmo motivos para comemorar?

a) Quais são as causas que geram a dificuldade apontada nesse questionamento? Converse com os colegas. Pessoal.

b) Em sua opinião, o que é preciso fazer para que essa dificuldade seja eliminada? Pessoal.

Explorando a linguagem

Anote no caderno

1 Observe nos trechos a seguir o emprego das aspas.
A - Indica um depoimento, a fala de uma pessoa.; B - destaca um termo de origem estrangeira.

A "É a nossa língua. Língua em que nos encontramos, nos identificamos, educamos nossos filhos, fazemos amigos, conquistamos amores, conversamos com Deus."

B [...] o governo da França baniu o uso do termo e determinou que a palavra "courriel" seja usada para designar correio eletrônico no país.

Explique com que função as aspas foram usadas.

2 No texto **A** foram empregados alguns apostos explicativos. Identifique-os e justifique o porquê de eles terem sido empregados.

3 No título e no primeiro parágrafo do texto **B**, foi empregado o verbo **banir**. Veja.

> **França bane uso da palavra inglesa *e-mail***
>
> Buscando evitar a inclusão da palavra inglesa "*e-mail*" em seu dicionário, o governo da França **baniu** o uso do termo e determinou que a palavra "courriel" seja usada para designar correio eletrônico no país.

Crie uma frase em que o verbo **banir** apresente o mesmo sentido com que foi empregado na notícia. Pessoal. Possível resposta: Carla baniu os erros de português que costumava cometer.

O novo acordo ortográfico

Desde sua origem, a Língua Portuguesa sofreu modificações, que visavam à proposta de Gonçalves Viana (1840-1914), linguista português, que pretendia simplificar a ortografia utilizada entre Portugal e Brasil, os dois maiores falantes de língua portuguesa. Essa proposta inspiraria as modificações que o português sofreu ao longo do século XX. A primeira reforma na ortografia aconteceu entre Portugal e Brasil em 1911, mas só em 1924 começaram os entendimentos sobre uma ortografia comum entre os países.

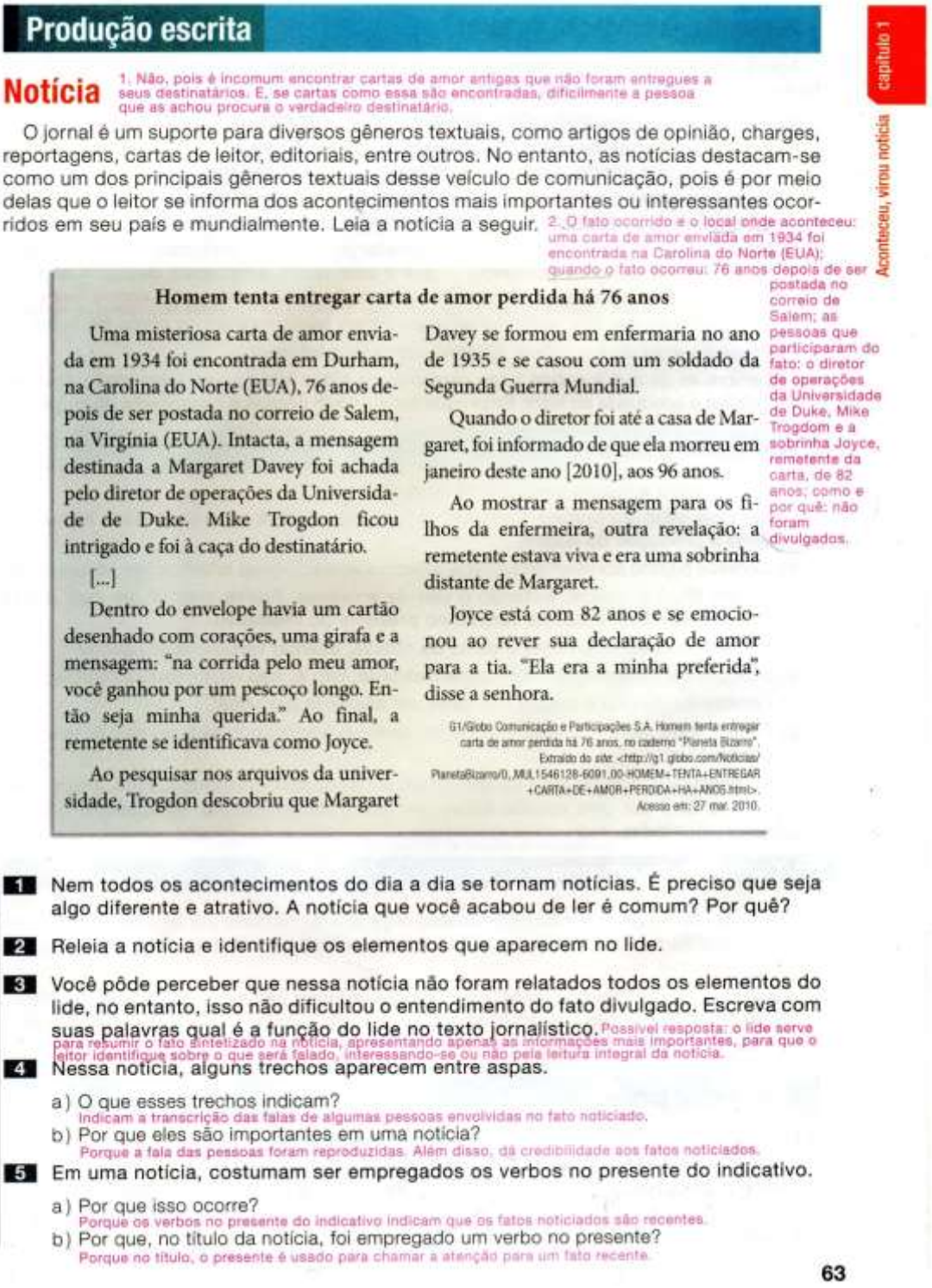
Assim, em 1931, o Brasil adotou a ortografia simplificada (***theatro*** passou a ser **teatro**, ***phosphoro*** passou a ser **fósforo**). Em 1943, a Academia Brasileira de Letras aprovou um Novo Formulário Ortográfico. Dois anos depois, Portugal e Brasil negociaram outro acordo, que só foi aprovado no Brasil em 1971. Por fim, em 1990, um novo documento começou a ser estudado, mas só poderia ser aprovado se pelo menos três países falantes da Língua Portuguesa o aceitassem. Em 2004, o Brasil foi o primeiro a assinar o documento, seguido de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe (ambos em 2006). Tal acordo ortográfico entrou em fase de adaptação em 1º de janeiro de 2009 com um prazo para ser oficializado em 2012.

A grafia correta dos vocábulos da Língua Portuguesa está registrada no Vocabulário Oficial da Língua Portuguesa (VOLP), um material organizado por filólogos e linguistas que, além de poder ser consultado em material impresso, pode ser acessado pelo *site* <www.academia.org.br>.

Fonte de pesquisa: Domício Proença Filho. *Guia prático da ortografia da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

2. Os apostos explicativos são: "um dos maiores defensores da língua."; "linguista e editora de Opinião do *Correio Braziliense*"; "um amazonense no nível de Machado de Assis"; "exímios trabalhadores da língua" e "professor da Universidade de Brasília". Eles foram empregados para explicar o termo anterior, isto é, a que o termo antecedente faz referência.

Figura 13. Proposta de produção de texto sobre o gênero notícia



Produção escrita

Notícia

1. Não, pois é incomum encontrar cartas de amor antigas que não foram entregues a seus destinatários. E, se cartas como essa são encontradas, dificilmente a pessoa que as achou procura o verdadeiro destinatário.

O jornal é um suporte para diversos gêneros textuais, como artigos de opinião, charges, reportagens, cartas de leitor, editoriais, entre outros. No entanto, as notícias destacam-se como um dos principais gêneros textuais desse veículo de comunicação, pois é por meio delas que o leitor se informa dos acontecimentos mais importantes ou interessantes ocorridos em seu país e mundialmente. Leia a notícia a seguir.

2. O fato ocorrido e o local onde aconteceu: uma carta de amor enviada em 1934 foi encontrada na Carolina do Norte (EUA); quando o fato ocorreu: 76 anos depois de ser postada no correio de Salem; as pessoas que participaram do fato: o diretor de operações da Universidade de Duke, Mike Trogdom e a sobrinha Joyce, remetente da carta, de 82 anos; como e por quê: não foram divulgados.

Homem tenta entregar carta de amor perdida há 76 anos

Uma misteriosa carta de amor enviada em 1934 foi encontrada em Durham, na Carolina do Norte (EUA), 76 anos depois de ser postada no correio de Salem, na Virgínia (EUA). Intacta, a mensagem destinada a Margaret Davey foi achada pelo diretor de operações da Universidade de Duke. Mike Trogdon ficou intrigado e foi à caça do destinatário.

[...]

Dentro do envelope havia um cartão desenhado com corações, uma girafa e a mensagem: "na corrida pelo meu amor, você ganhou por um pescoço longo. Então seja minha querida." Ao final, a remetente se identificava como Joyce.

Ao pesquisar nos arquivos da universidade, Trogdon descobriu que Margaret Davey se formou em enfermaria no ano de 1935 e se casou com um soldado da Segunda Guerra Mundial.

Quando o diretor foi até a casa de Margaret, foi informado de que ela morreu em janeiro deste ano [2010], aos 96 anos.

Ao mostrar a mensagem para os filhos da enfermeira, outra revelação: a remetente estava viva e era uma sobrinha distante de Margaret.

Joyce está com 82 anos e se emocionou ao rever sua declaração de amor para a tia. "Ela era a minha preferida", disse a senhora.

G1/Globo Comunicação e Participações S.A. Homem tenta entregar carta de amor perdida há 76 anos, no caderno "Planeta Bizarro". Extraído do site: <http://g1.globo.com/Noticias/PlanetaBizarro/0,,MUL1546128-6091,00-HOMEM+TENTA+ENTREGAR+CARTA+DE+AMOR+PERDIDA+HA+ANOS.html>. Acesso em: 27 mar. 2010.

Anote no caderno

1 Nem todos os acontecimentos do dia a dia se tornam notícias. É preciso que seja algo diferente e atrativo. A notícia que você acabou de ler é comum? Por quê?

2 Releia a notícia e identifique os elementos que aparecem no lide.

3 Você pôde perceber que nessa notícia não foram relatados todos os elementos do lide, no entanto, isso não dificultou o entendimento do fato divulgado. Escreva com suas palavras qual é a função do lide no texto jornalístico. Possível resposta: o lide serve para resumir o fato sintetizado na notícia, apresentando apenas as informações mais importantes, para que o leitor identifique sobre o que será falado, interessando-se ou não pela leitura integral da notícia.

4 Nessa notícia, alguns trechos aparecem entre aspas.

a) O que esses trechos indicam?
Indicam a transcrição das falas de algumas pessoas envolvidas no fato noticiado.

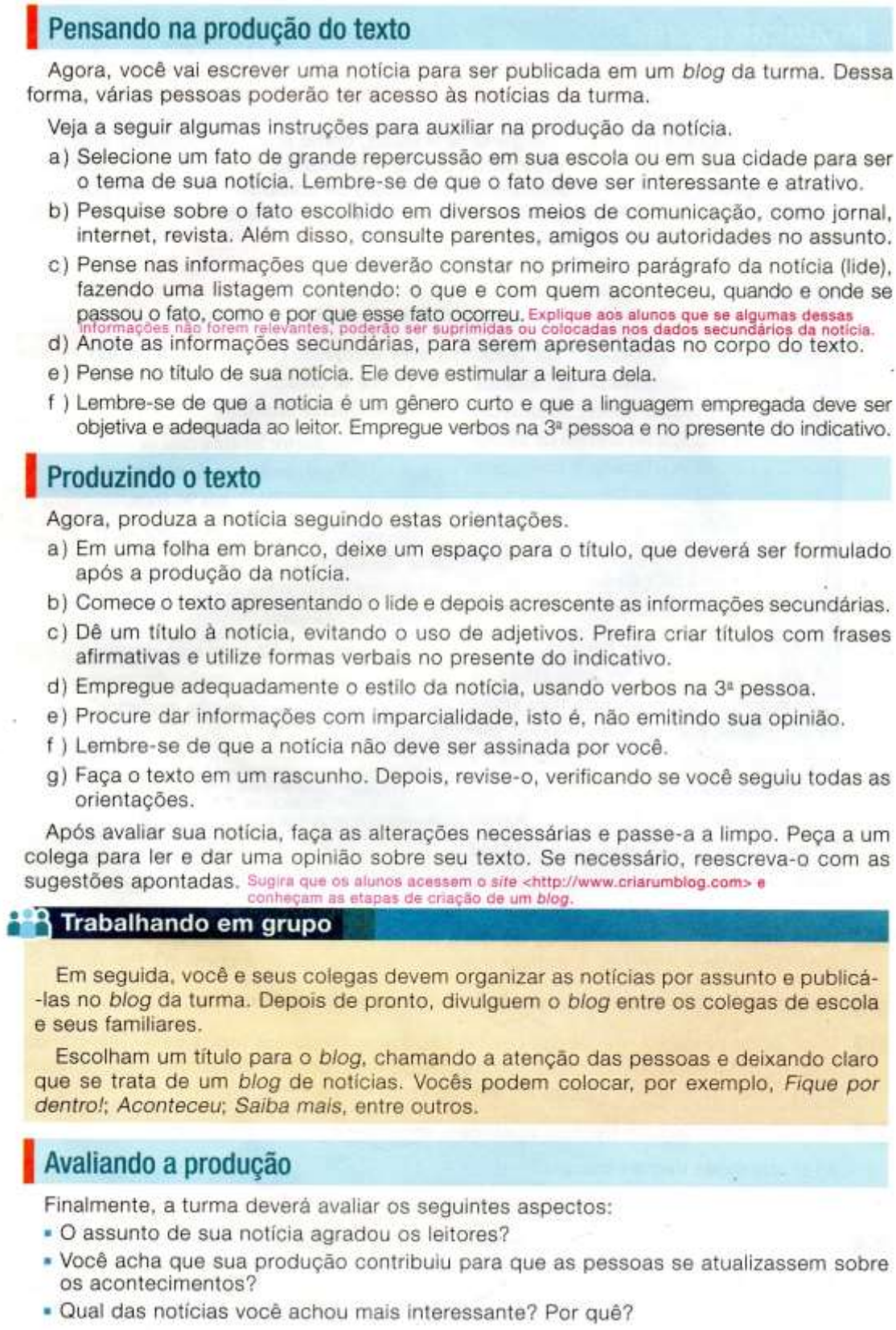
b) Por que eles são importantes em uma notícia?
Porque a fala das pessoas foram reproduzidas. Além disso, dá credibilidade aos fatos noticiados.

5 Em uma notícia, costumam ser empregados os verbos no presente do indicativo.

a) Por que isso ocorre?
Porque os verbos no presente do indicativo indicam que os fatos noticiados são recentes.

b) Por que, no título da notícia, foi empregado um verbo no presente?
Porque no título, o presente é usado para chamar a atenção para um fato recente.

Figura 14. Continuação da proposta de produção do gênero notícia



Pensando na produção do texto

Agora, você vai escrever uma notícia para ser publicada em um *blog* da turma. Dessa forma, várias pessoas poderão ter acesso às notícias da turma.

Veja a seguir algumas instruções para auxiliar na produção da notícia.

a) Selecione um fato de grande repercussão em sua escola ou em sua cidade para ser o tema de sua notícia. Lembre-se de que o fato deve ser interessante e atrativo.

b) Pesquise sobre o fato escolhido em diversos meios de comunicação, como jornal, internet, revista. Além disso, consulte parentes, amigos ou autoridades no assunto.

c) Pense nas informações que deverão constar no primeiro parágrafo da notícia (lide), fazendo uma listagem contendo: o que e com quem aconteceu, quando e onde se passou o fato, como e por que esse fato ocorreu. Explique aos alunos que se algumas dessas informações não forem relevantes, poderão ser suprimidas ou colocadas nos dados secundários da notícia.

d) Anote as informações secundárias, para serem apresentadas no corpo do texto.

e) Pense no título de sua notícia. Ele deve estimular a leitura dela.

f) Lembre-se de que a notícia é um gênero curto e que a linguagem empregada deve ser objetiva e adequada ao leitor. Empregue verbos na 3ª pessoa e no presente do indicativo.

Produzindo o texto

Agora, produza a notícia seguindo estas orientações.

a) Em uma folha em branco, deixe um espaço para o título, que deverá ser formulado após a produção da notícia.

b) Comece o texto apresentando o lide e depois acrescente as informações secundárias.

c) Dê um título à notícia, evitando o uso de adjetivos. Prefira criar títulos com frases afirmativas e utilize formas verbais no presente do indicativo.

d) Empregue adequadamente o estilo da notícia, usando verbos na 3ª pessoa.

e) Procure dar informações com imparcialidade, isto é, não emitindo sua opinião.

f) Lembre-se de que a notícia não deve ser assinada por você.

g) Faça o texto em um rascunho. Depois, revise-o, verificando se você seguiu todas as orientações.

Após avaliar sua notícia, faça as alterações necessárias e passe-a a limpo. Peça a um colega para ler e dar uma opinião sobre seu texto. Se necessário, reescreva-o com as sugestões apontadas. Sugira que os alunos acessem o *site* <http://www.criarumblog.com> e conheçam as etapas de criação de um *blog*.

Trabalhando em grupo

Em seguida, você e seus colegas devem organizar as notícias por assunto e publicá-las no *blog* da turma. Depois de pronto, divulguem o *blog* entre os colegas de escola e seus familiares.

Escolham um título para o *blog*, chamando a atenção das pessoas e deixando claro que se trata de um *blog* de notícias. Vocês podem colocar, por exemplo, *Fique por dentro!*; *Aconteceu*; *Saiba mais*, entre outros.

Avaliando a produção

Finalmente, a turma deverá avaliar os seguintes aspectos:

- O assunto de sua notícia agradou os leitores?
- Você acha que sua produção contribuiu para que as pessoas se atualizassem sobre os acontecimentos?
- Qual das notícias você achou mais interessante? Por quê?

64

Como pudemos perceber, antes da produção da notícia, é feita uma contextualização sobre o gênero. O suporte, autor, a questão da impessoalidade e a atualidade dos fatos são

questões discutidas em primeiro lugar, sobre o gênero notícia, antes que se vá para a produção. Em seguida, temos a exposição sobre o conceito desse gênero e posteriormente as questões que discorrem sobre a estrutura do gênero, *lead* e corpo, especificamente.

Depois que o aluno é conduzido a refletir sobre algumas das características da notícia, ele é levado à produção deste gênero. Na atividade de produção, antes que o discente inicie a escrita do texto, ele é posto diante de mais uma notícia, para que assim possa ler e, logo em seguida, seja questionado sobre esse gênero textual. Nos questionamentos, o discente é indagado a respeito da notícia lida, se ela é comum ou surpreendente; sobre os elementos que aparecem no *lead*; sobre a presença de comentários e a sua importância e sobre o tempo verbal utilizado na escrita da notícia.

Após esses questionamentos, os alunos são levados às orientações para que possam escrever a produção textual. Essa fase é divida em três etapas. A primeira é intitulada **Pensando na produção de texto**. Nesse momento, são dadas orientações prévias para que os discentes possam refletir, antes de começar a escrita da notícia: selecionar um fato de grande repercussão na escola ou cidade; pesquisar sobre o fato escolhido em meios de comunicação; pensar sobre as informações que deverão constar no 1º parágrafo (*lead*); anotar as informações secundárias, para que elas venham no corpo; pensar em um título chamativo; emprego dos verbos na terceira pessoa, por conta da impessoalidade.

A segunda etapa é **Produzindo o texto**. Nessa etapa, os alunos são orientados para a produção escrita do texto. A primeira instrução recomenda que seja deixado um espaço para colocar o título e, somente quando o texto for finalizado, o aluno atribuirá uma manchete a ele. Depois fará a construção do *lead* e posteriormente o do corpo. Após isso, o redator deverá escolher um título que não tenha adjetivos e que utilize o uso do tempo verbal presente do indicativo. Em seguida, são dadas orientações sobre a imparcialidade, chamando a atenção dos discentes para que não exponham suas opiniões pessoais sobre o assunto, não assinem o texto e que também o revise antes da versão final.

Para finalizar essa atividade, na etapa **Avaliando a Produção,** são feitos alguns questionamentos com a finalidade de avaliá-la, tais como: "A notícia escrita agradou os leitores? A produção contribuiu para atualizar as pessoas? Qual notícia foi a mais interessante e por quê?"

Ao final dessa análise, notamos que a atividade requerida pelo livro do 9º ano é adequadamente proposta. Os alunos, se bem orientados, terão uma boa oportunidade de conhecer e produzir o gênero notícia. Como já foi exposto anteriormente, a coleção Vontade de Saber Português não aborda com profundidade o gênero em discussão no livro do 7º ano. Como vimos, a abordagem só será feita de maneira mais detalhada no 9º ano e isso contraria

as proposições defendidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que apresentam quais gêneros devem ser trabalhados, de acordo com a divisão feita por ciclos/séries.

5.2 Análises dos dados dos textos produzidos pelos alunos

A análise foi realizada tendo como *Corpus* os textos produzidos por alunos de duas turmas do 7º ano (B e C) do ensino fundamental de uma escola estadual na cidade de Bom Jesus-PI. Propomo-nos a averiguar a ocorrência nas seguintes categorias: elementos estruturais; elementos linguísticos (organizadores temporais/tempo verbal) e sequência narrativa, que para nós são fundamentais para que possamos reconhecer os textos analisados como sendo o gênero notícia.

É importante registrar o motivo que nos levou a fazer uma análise separada das duas turmas, mesmo que, nesta pesquisa, a atividade requerida a ambas as classes tenha sido igual. De início, é importante que saibamos que a realidade das turmas era acentuadamente diferente, pois, enquanto na turma B os alunos eram mais participativos, os da C eram mais passivos e inertes à atividade. Na turma B, a grande maioria dos alunos não faltava às aulas, contrariamente com o que acontecia na turma C. Com relação à recepção da atividade diagnóstica, os alunos da turma B se mostraram mais interessados em realizar a atividade, diferente dos da turma C, em que somente alguns demonstraram vontade de executá-la. Perante esses fatos, achamos consideramos pertinente analisar cada realidade separadamente.

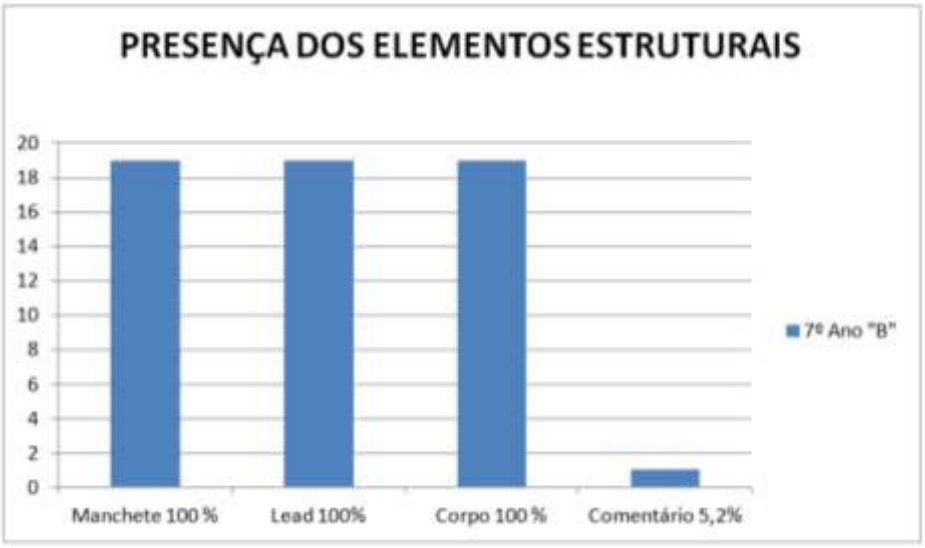
5.2.1 Análise de dados da TURMA “B”

5.2.2 Primeira categoria: elementos estruturais

Examinamos na produção textual a ocorrência dos elementos linguísticos nos textos produzidos pelos alunos. Como a pesquisa foi feita em duas turmas de 7º ano, iniciaremos tratando dos resultados obtidos na turma “B”.

Observamos que, em todas as produções de texto desses alunos, há a presença de todos os elementos estruturais do gênero notícia. Entretanto, apesar de terem usado os elementos que compõem a estrutura do gênero, a maneira como foram utilizados requer uma série de observações, as quais serão feitas agora. Observemos o gráfico:

Gráfico 1. Elementos estruturais encontrados na atividade diagnóstica



Fonte: Pesquisa direta

Como podemos observar, houve 100% de presença dos elementos Manchete, *Lead* e Corpo, apenas o elemento Comentário teve uma ocorrência muito baixa apenas 5,2%.

É importante esclarecer que o elemento Comentário não foi obrigatoriamente exigido na produção textual, por isso, a grande maioria dos discentes não o utilizou, o que gerou uma baixa porcentagem com relação ao seu uso.

Apesar de os alunos terem utilizado os elementos estruturais do gênero notícia, chamou-nos atenção a maneira como isso foi feito. Como já foi dito anteriormente, há muitos problemas nos textos quando da construção da manchete, do *lead* e do corpo.

Muitas manchetes foram mal formuladas, sem originalidade, pouco ou nada provocativas.

Exemplo 1

A aula di ciecia

A comteceu um fato no dia 23/05/ 2014 na sala di aula o fato imteresati que o professor endima duranti sua aula Ele a via um aula que estava bagusado emtão o professor pedio para ele sai

Da sala di aula um alumo pedio para ficar mais o professor falou para Ele si ele naa ia fazer a pova a ele sai o professor com timou a aula

(A2, produção textual diagnóstica)

Exemplo 2

Dois alunos bligano

Dois alunos bligano na escola no dia 26/05/2014 no araci lustosa os alunos era Hélio Aloísio.

PorQue os alunos são intrigado um com o outros ai um menino ia passando ai um jogou piada ai o menino não achou bom ai chamou e Foi e chamou para porrada ai eles aproveitaro Que a diretora não tava e arrocharo o pau a brigar enquanto o vigia não foi separa eles não se separaro. Um saio com o olho Todo machucado e o outro não saio se machucado.

(A5, produção textual diagnóstica)

Como podemos observar nos exemplos 1 e 2, essas manchetes precisam de ajustes, pois parecem mais títulos de uma crônica ou conto, por exemplo. O gênero notícia exige um título chamativo que, de imediato, desperte no leitor o interesse pela leitura do assunto anunciado, ou seja, certamente o leitor não se interessaria pela leitura de tais textos. Nesse aspecto, afirmamos que a intervenção do professor é primordial para a melhora na construção desse elemento composicional da notícia. Gaydeczka (2007) postula que o título tem como função atrair o leitor. Como vemos, a manchete ou título possui um objetivo ao ser estruturada de maneira chamativa, atrair o leitor.

Gráfico 2. Formulação das Manchetes

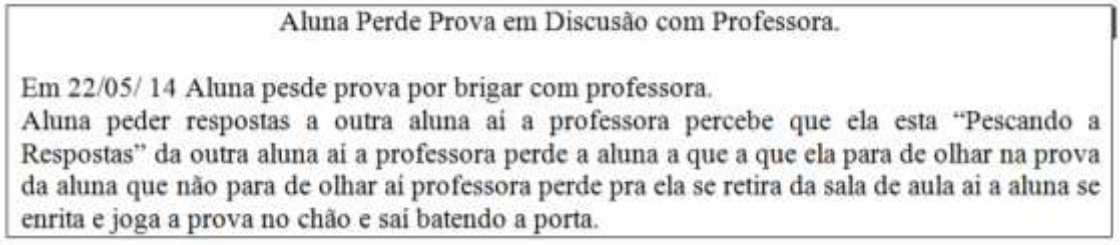
Fonte: Pesquisa direta

Como podemos observar no gráfico, dos 19 alunos que participaram da pesquisa, 57,8% construíram uma boa manchete, mas 42,1% alunos formularam este elemento estrutural sem originalidade; dessa maneira, como já comentamos, acaba por atrapalhar a leitura do texto, já que não desperta a vontade de prosseguir.

57,8% das manchetes que relatamos se apresentaram bem formuladas, apesar de não possuírem maiores problemas, ainda precisariam de orientação do professor para melhorar a sua expressividade, ou seja, mais provocativas e consequentemente despertando um maior interesse no leitor. Quando defendemos que existem manchetes que estão bem formuladas, é porque a sua construção favorece o despertar para a vontade de prosseguir a leitura do texto, por ser um título razoavelmente chamativo. De acordo com Alves Filho (2011, p. 98), "[...] a manchete e o lead têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhe dizer interesse [...]".

Com relação ao *lead*, as produções de texto apresentaram 100% de presença desse elemento estrutural, porém algumas produções exibiram problemas na construção do *lead*.

Exemplo 3

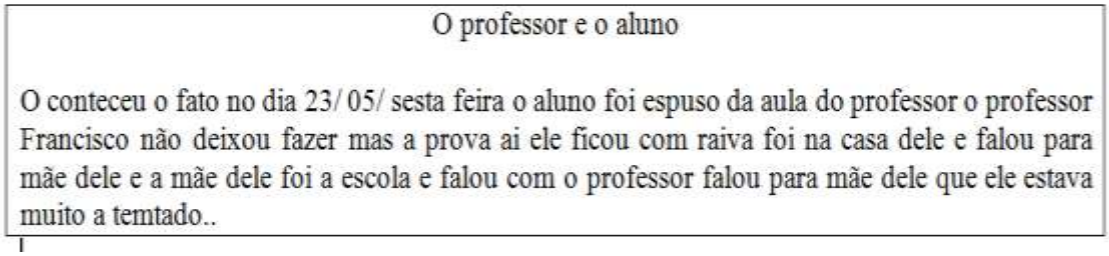


Aluna Perde Prova em Discusão com Professora.

Em 22/05/ 14 Aluna pesde prova por brigar com professora.
Aluna peder respostas a outra aluna ai a professora percebe que ela esta "Pescando a Respostas" da outra aluna ai a professora perde a aluna a que a que ela para de olhar na prova da aluna que não para de olhar ai professora perde pra ela se retira da sala de aula ai a aluna se enrita e joga a prova no chão e sai batendo a porta.

(A3, produção textual diagnóstica)

Exemplo 4



O professor e o aluno

O conteceu o fato no dia 23/ 05/ sesta feira o aluno foi espuso da aula do professor o professor Francisco não deixou fazer mas a prova ai ele ficou com raiva foi na casa dele e falou para mãe dele e a mãe dele foi a escola e falou com o professor falou para mãe dele que ele estava muito a temtado..

(A12, produção textual diagnóstica)

Esses textos apresentam problemas devido à supressão de informações extremamente relevantes para a compreensão geral do texto. Informações como, por exemplo, indicar Onde? Quando? Como? Com quem? e Por quê?.

No caso dos exemplos acima, podemos perceber que, no exemplo 3, não é indicado onde aconteceu o fato. Já, no exemplo 4, as informações apresentadas estão incompletas. São informados o dia e o mês que aconteceu, porém o ano não é mencionado; quanto ao lugar em que aconteceu o fato, é dito apenas que é, em uma escola.

Essas informações de extrema importância para a composição da notícia foram supridas em algumas das produções analisadas, ou seja, mesmo contendo alguns desses dados necessárias ao *lead*, em algumas produções, os discentes acabaram por não abordar uma, ou mais de uma, desses dados tão necessários à construção do lead; desse modo, implicando desfavoravelmente no sentido geral do texto.

Gráfico 3. Formulação dos *leads*

Fonte: Pesquisa direta

Constatamos que 78,95% fizeram uma boa estruturação do *lead*, e 21,05% não conseguiram obter êxito na construção desse elemento. Segundo Benassi (2007) e Koche & Marinello (2012), na construção da organização da notícia, ao lide, será atribuído o papel de fazer um resumo dos aspectos mais relevantes da notícia.

Quanto ao corpo do texto, esse elemento também foi encontrado em todas as produções, só que com muitos aspectos a serem ajustados, já que, em algumas produções, a sua formulação foi muito aquém do que pretende-se para que uma notícia seja bem construída. Para Benassi (2007) e Koche & Marinello (2012), o corpo textual tem como função ampliar as informações sumarizadas pelo lide, ou seja, aprofundar as informações que já foram evidenciadas no lide.

A situação mais delicada nesse elemento estrutural foi a que diz respeito a problemas na clareza das ideias (coerência e coesão), em que os discentes se expressaram de maneira bastante confusa.

Exemplo 5

Na sala de aula

Na sexta- feira dia 24/05/2014 na unidade Escala Araci Lustosa O professor de ceecias, calaquou aluno para fora, mais que era os menino que estava fora da sala der aula nais em foram todos os aulo os aulo tanben que estava bagusado foram espuso por 15 dias os aluno que ficaram dentro gaaran um ponto e que ficaram foram perderam neio ponto e avia 5 aluno dentro e os autro estava fora

(A9, produção de texto diagnóstica)

Exemplo 6

Aluna inguinorante

No dia 22/05/2014 na escola araci lustosa a professora de artes ia aplica uma prova então nesse dia uma aluna dise uma Resposta muito fia na professora e a aluna dano uma Resposta nela e então ela disse que não ia avalia sua prova

Todas as veses que nos vamos para a quadra as professoras e a diretora não aceitam por que elas dis que tem qui fica dentro da sala

(A11, produção de texto diagnóstica)

Podemos perceber, no exemplo 5, o quanto as ideias expressas estão confusas. A falta de pontuação e de paragrafação também contribuem para a falta de entendimento geral do texto. Quanto ao exemplo 6, além da falta de pontuação e coesão, ainda temos a mudança de assunto que o discente faz no segundo parágrafo, em que o que é exposto por ele não tem relação com a proposta sugerida na atividade, ou seja, muda completamente o tópico discursivo. Assim, de uma maneira geral, o texto como um todo ficou bastante prejudicado no que diz respeito a sua compreensão.

Durante a análise, constatamos que 26,35% apresentaram uma má estruturação que comprometeu o entendimento do texto. Esses alunos especificamente merecem uma maior atenção, pois percebemos que verdadeiramente há muita deficiência no momento da escrita de um texto. As outras 73,65% produções conseguiram apresentar uma boa estruturação.

Gráfico 4. Formulação do corpo

Fonte: Pesquisa direta

Com relação ao comentário, somente em 5,2% das produções foi encontrado esse elemento, porém, isso se explica pelo fato de que não foi exigida a presença desse elemento ao serem produzidas as notícias, assim, ficou a critério dos alunos utilizarem ou não o comentário.

No gráfico, podemos perceber que 94.75% não utilizaram esse elemento e apenas 5,25% dos discentes fez uso desse elemento.

Gráfico 5. Presença do comentário

Fonte: Pesquisa direta

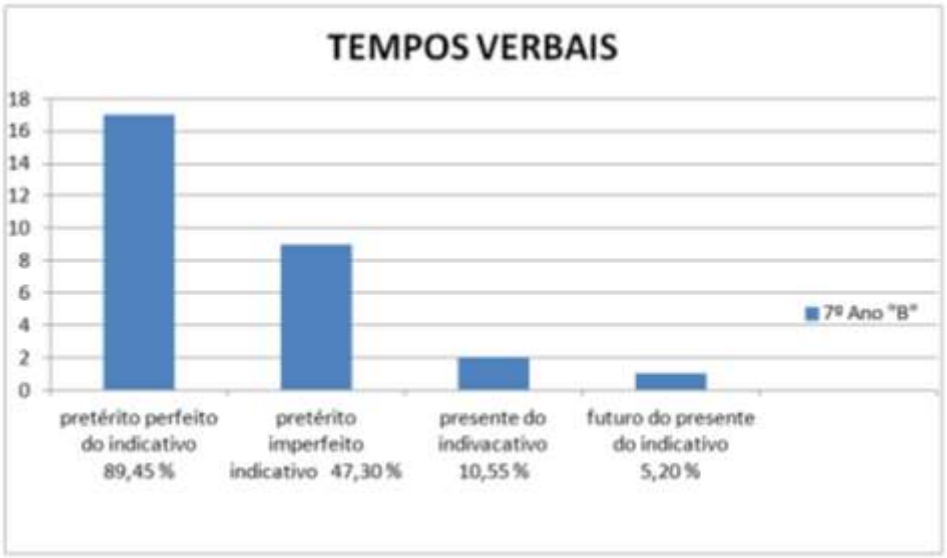
5.2.3 Segunda Categoria: elementos linguísticos: tempo verbal e organizadores temporais

A segunda categoria analisada foi referente ao uso dos elementos linguísticos, especificamente o tempo verbal e os organizadores temporais. Com relação à analise dos tempos verbais, recorreremos a Tavares (1997) e Lage (2004), priorizando, o pensamento de Tavares que defende que o tempo verbal mais indicado para ser utilizado na notícia é o pretérito perfeito.

Os organizadores temporais foram escolhidos para serem analisados, pelo fato de serem necessários para construirmos uma narração e dar prosseguimento a ela, já que o gênero notícia preza pela sequencialidade dos fatos. Esses organizadores têm uma característica interessante, pois podem combinar-se e dessa forma apresentar uma ordem de informatividade crescente. Entendemos, assim, que o uso adequado de tais elementos coaduna com o propósito da notícia de informar, conforme Adam (2011).

Os tempos verbais encontrados nas produções foram 4. Ocorreu o pretérito perfeito, pretérito imperfeito, presente e futuro do pretérito (modo indicativo). Dentre esses tempos verbais, a maior ocorrência foi do pretérito perfeito do indicativo, tempo este que é o mais indicado na escrita da notícia.

Gráfico 6. Análise dos tempos verbais

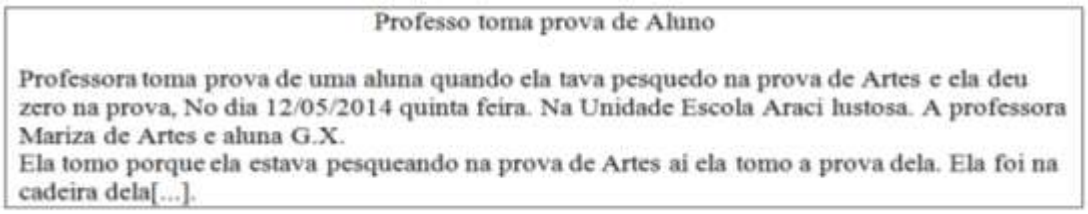


Fonte: Pesquisa direta

Com relação aos verbos encontrados, constatamos que, em 89,45% das produções, foi encontrado o pretérito perfeito; em 47,30%, o pretérito imperfeito; 10,55% o presente; 5,20% o futuro do presente. Como podemos observar, o índice de alunos que optaram por

usar o pretérito perfeito foi alto, porém ainda é preocupante o índice de usos de outros tempos verbais, fato que justifica esse fenômeno ser trabalhado na proposta de intervenção.

Exemplo 7

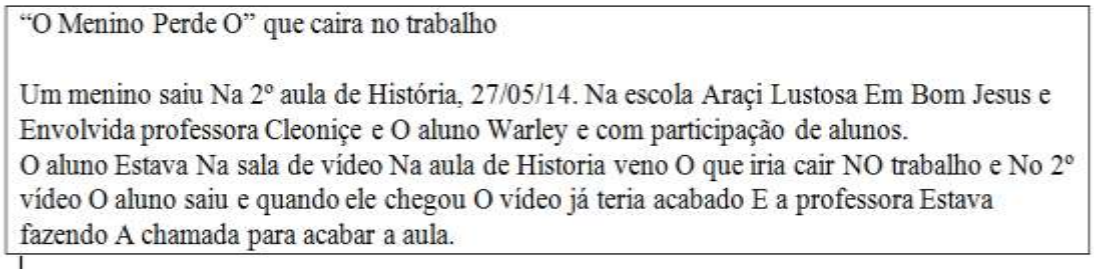


Professo toma prova de Aluno

Professora toma prova de uma aluna quando ela tava pesquedo na prova de Artes e ela deu zero na prova, No dia 12/05/2014 quinta feira. Na Unidade Escola Araci lustosa. A professora Mariza de Artes e aluna G.X.
Ela tomo porque ela estava pesqueando na prova de Artes ai ela tomo a prova dela. Ela foi na cadeira dela[...].

(A1, produção de texto diagnóstica)

Exemplo 8



"O Menino Perde O" que caira no trabalho

Um menino saiu Na 2º aula de História, 27/05/14. Na escola Araçi Lustosa Em Bom Jesus e Envolvida professora Cleoniçe e O aluno Warley e com participação de alunos.
O aluno Estava Na sala de vídeo Na aula de Historia veno O que iria cair NO trabalho e No 2º vídeo O aluno saiu e quando ele chegou O vídeo já teria acabado E a professora Estava fazendo A chamada para acabar a aula.

(A15, produção de texto diagnóstica)

No exemplo 7, observamos a presença dos verbos toma (presente do indicativo); tava (pretérito imperfeito do indicativo); deu (pretérito perfeito do indicativo) e tomo (tomou) (pretérito perfeito do indicativo). Nessa produção, apesar de variado o uso dos verbos, o aluno utilizou majoritariamente os verbos do pretérito perfeito.

Já no exemplo 8, há a presença de verbos dos mais variados tempos verbais do modo indicativo: perde e veno (vendo) (presente); caíra (caira) (pretérito mais-que–perfeito); estava (pretérito imperfeito); saiu, chegou (pretérito perfeito); teria, iria (futuro do pretérito).

Percebemos que esses dois discentes utilizaram vários tempos verbais em seus textos, mas que eles também utilizam o tempo verbal mais indicado para o gênero noticia: o pretérito perfeito. Nesse aspecto, a intervenção do professor deve ser bastante enfática, ao esclarecer para os alunos o tempo verbal mais aconselhado no momento da construção desse gênero, já que, assim como nos dois exemplos citados acima, as outras produções também apresentaram esse mesmo fato de variação do tempo verbal. Lage (2004) e Tavares (1997) são bem claros na defesa pelo tempo verbal pretérito perfeito, na escrita da notícia.

Quanto aos organizadores temporais, tais elementos não foram encontrados em quantidade e variação esperados, uma vez que os alunos apresentam dificuldade em dar sequencialidade ao texto utilizando esse tipo de recurso. Muitos discentes ainda por serem bastante influenciados pela oralidade optam por usar o organizador temporal "aí", sem

perceber que em um texto escrito e formal como a notícia ele deve ser evitado. Foram encontrados 8 diferentes organizadores temporais, o que mais ocorreu nas produções foi o organizador “e”.

Gráfico 7. Organizadores temporais

Fonte: Pesquisa direta

Ao observar o gráfico, notamos que o organizador temporal mais utilizado foi “No dia” com 52,6% de presença; seguido do organizador temporal “e” com 47,3% de ocorrência; em terceiro lugar, o organizador “aí” com 21,05%; em quarto os organizadores “então e “na sexta feira” com 10,5% e finalizando os organizadores “enquanto”, “um dia” e “nesse dia” com 5,2% de presença nas produções analisadas.

Exemplo 2

Dois alunos bligano

Dois alunos bligano na escola no dia 26/05/2014 no araci lustosa os alunos era Hélio Aloisio.

PorQue os alunos são intrigado um com o outros ai um menino ia passando ai um jogou piada ai o menino não achou bom ai chamou e Foi e chamou para porrada ai eles aproveitaro Que a diretora não tava e arrocharo o pau a brigar enquanto o vigia não foi separa eles não se separaro. Um saio com o olho Todo machucado e o outro não saio se machucado.

(A5, produção de texto diagnóstica)

Exemplo 6

Aluna inguinorante
No dia 22/05/2014 na escola araci lustosa a professora de artes ia aplica uma prova então nesse dia uma aluna dise uma Resposta muito fia na professora e a aluna dano uma Resposta nela e então ela disse que não ia avalia sua prova
Todas as veses que nos vamos para a quadra as professoras e a diretora não aceitam por que elas dis que tem qui fica dentro da sala

(A11, produção de texto diagnóstica)

No exemplo 2, notamos a presença dos organizadores temporais "no dia", "aí" e o organizador "e", sendo que este último foi o que mais apareceu na produção de texto.

Já no exemplo 6, ocorreram os organizadores temporais "no dia", "nesse dia", "e". Da mesma maneira como no exemplo anterior, o organizador temporal mais utilizado foi "e".

De acordo com Adam (2011), os organizadores temporais têm a função de ajudar o leitor a construir um todo coerente. Dessa maneira, percebemos o quanto é importante a presença desses elementos linguísticos no texto, para que assim possamos fazer um todo significativo, dando uma sequencialidade coerente ao texto.

Alguns organizadores temporais que são citados por Adam (2011) são: (então, antes, em seguida, [e], então, depois, após, na véspera, no dia seguinte, três dias depois ...). Alguns desses aqui citados, constatamos nas produções dos alunos: "então", " e", "no dia". Nesse sentido, observamos o quanto à intervenção do professor será primordial, uma vez que irá esclarecer aos discentes quais são os organizadores temporais mais adequados para serem utilizados na notícia.

5.2.4 Terceira Categoria: Sequência Narrativa

A terceira e última categoria analisada foi a ocorrência de elementos da sequência narrativa nas produções feitas pelos discentes. Nessa categoria, encontramos muitos dificuldades com relação à realização das macroproposições. Como já foi explanado anteriormente, de acordo com Bronckart (2003), nas narrativas, realizam-se cinco macroproposições: Situação Inicial, Complicação, Ações, Resolução, Situação Final. Apesar de Bronckart (2003) ainda sugerir mais duas proposições posteriormente, a avaliação e moral, não constatamos a sua ocorrência, pois acreditamos não ser adequado o seu uso no gênero notícia, devido a tais macroproposições estarem mais próximas dos gêneros ficcionais.

Nas produções analisadas, as macroproposições que mais apresentaram inadequações em relação ao uso foram a Resolução e a Situação Final. Os alunos não apresentaram preocupantes dificuldades em abordar a Situação Inicial e a Complicação, pois observamos

que a primeira foi utilizada em todas as produções, já a segunda foi empregada pela grande maioria.

Podemos notar no gráfico que 100% dos discentes fizeram uso da Situação Inicial; 89,45% utilizaram a Complicação; 78,95% fizeram uso das Ações; 57,85% utilizaram a Resolução e 57,85% abordaram a Situação Final.

Gráfico 8. Realização da Sequência Narrativa

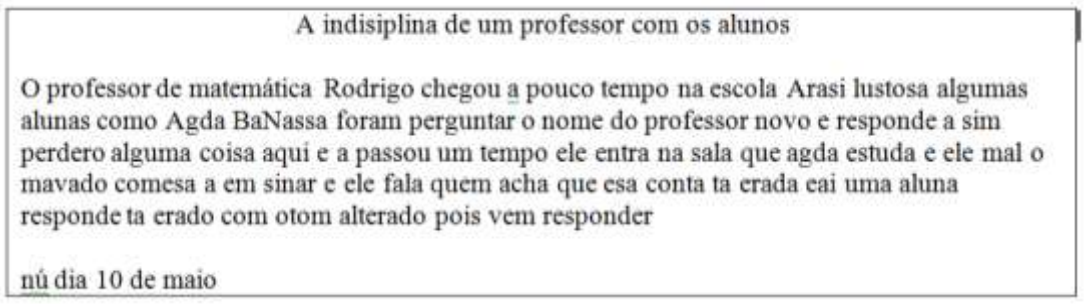
Fonte: Pesquisa direta

O índice de alunos que não utilizaram as macroproposições foi mais alto na Resolução e na Situação Final, sendo que 42,15% dos alunos não as utilizaram. Quanto às outras macroproposições, 10,05% não usaram a Complicação e 21,05% não abordaram as Ações. Como já foi mencionado, a Situação Inicial foi utilizada por todos os discentes. Diante desse fato, notamos que o professor deverá intervir mostrando aos alunos que, ao narramos um fato, é preciso abordar todas as situações que são referentes a ele.

Como podemos constatar na análise, os discentes têm muita dificuldade em abordar principalmente a Resolução - introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão (BRONCKART, 2003); Situação Final - explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução (BRONCKART, 2003). Além disso, apresentam também expressiva dificuldade em abordar a Complicação - introduz uma perturbação e cria uma tensão (BRONCKART, 2003) e as Ações - reúnem os acontecimentos desencadeados por essa perturbação (BRONCKART, 2003).

Diante de tais constatações, o docente necessitará explicitar aos alunos que uma narrativa tem começo, meio e fim e que o gênero notícia precisa ser construído de maneira detalhada, para que os leitores possam ser informados com a maior clareza possível. Nessa perspectiva, Lage (1999) nos chama atenção ao expor que a notícia só é notícia se trouxer informação, do contrário, para o autor, é um relato do nada. Então, ao faltar informação na construção desse gênero, estar-se-á fadando-o ao nada.

Exemplo 9



A indisiplina de um professor com os alunos

O professor de matemática Rodrigo chegou a pouco tempo na escola Arasi lustosa algumas alunas como Agda BaNassa foram perguntar o nome do professor novo e responde a sim perdero alguma coisa aqui e a passou um tempo ele entra na sala que agda estuda e ele mal o mavado comesa a em sinar e ele fala quem acha que esa conta ta erada eai uma aluna responde ta erado com otom alterado pois vem responder

nú dia 10 de maio

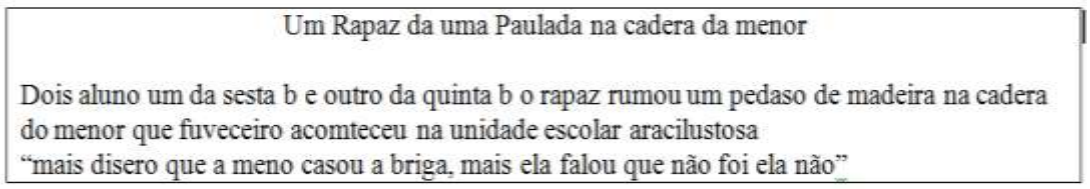
(A14, produção de texto diagnóstica)

No exemplo 9, em A14, podemos perceber que a narração está mais parecida com a estrutura que deve ser seguida por uma ficção do que pela objetividade peculiar à notícia. O aluno inicia narrando um fato e, em seguida, já aborda outro, utilizando para isso a sentença **passou o tempo.**

É possível identificarmos nesse texto a Situação Inicial: "O professor de matemática Rodrigo chegou a pouco tempo na escola Arasi lustosa algumas alunas como Agda BaNassa foram perguntar o nome do professor novo [...]", Exemplo 9, A14.

Com relação à Complicação, temos: "e responde a sim perdero alguma coisa aqui" , Exemplo 9, A14.Quanto às Ações, Resolução e Situação Final, não foi possível identificá-las, até mesmo pelo fato de o discente ter mudado completamente o foco e ter narrado em seguida um outro fato, que não tinha relação com o relatado no início do texto.

Exemplo 10



Um Rapaz da uma Paulada na cadera da menor

Dois aluno um da sesta b e outro da quinta b o rapaz rumou um pedaso de madeira na cadera do menor que fuveceiro acomteceu na unidade escolar aracilustosa
"mais disero que a meno casou a briga, mais ela falou que não foi ela não"

(A17, produção de texto diagnóstica)

No exemplo 10, A17 também só consegue fazer uso da Situação Inicial: “Dois aluno um da sesta b e outro da quinta b [...]” e da Complicação: “rumou um pedaso de madeira na cadera do menor [...]”. As outras macroproposições não foram utilizadas.

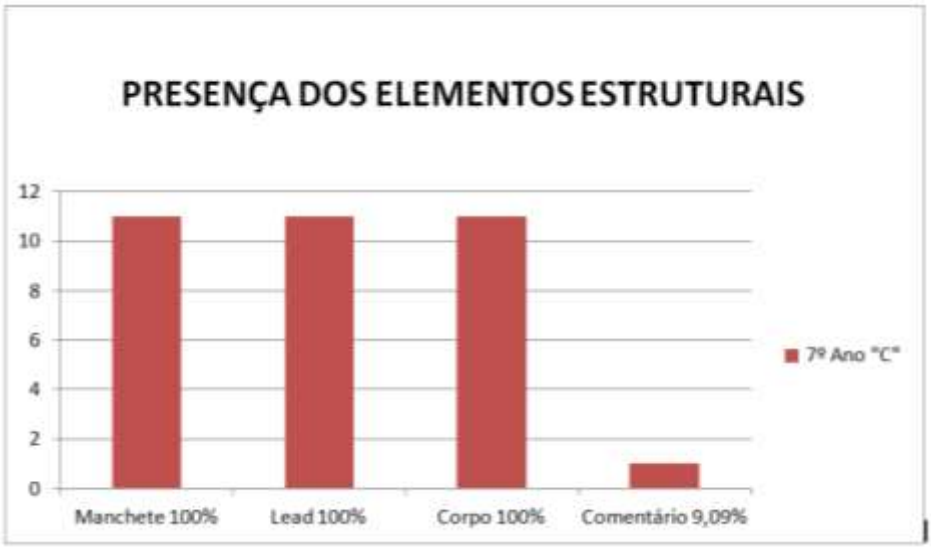
5.3 Análise de Dados dos textos da Turma “C”

Anteriormente, já foi mencionada a necessidade de separarmos as turmas para que fizéssemos as análises, já que a realidade das duas é bem diferente. Entretanto voltamos a reinterar que o encaminhamento na aplicação da atividade diagnóstica foi o mesmo para ambas as turmas.

5.3.1 Primeira Categoria: Elementos estruturais

Assim como na turma “B”, as produções de texto da turma “C” também apresentaram a presença de todos os principais elementos da estrutura da notícia. Somente o elemento *comentário* teve baixa incidência, devido ao seu uso não ter sido enfaticamente recomendado quando da aplicação da atividade.

Gráfico 9. Presença dos Elementos Estruturais



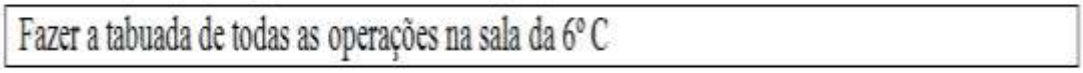
Fonte: Pesquisa direta

Como podemos observar, nas 11 produções analisadas, encontramos os elementos estruturais manchete, *lead* e comentário em 100% dos textos. Quanto ao índice de presença do elemento comentário, foi bastante baixo, pois só ocorreu em 9,09% dos textos. Mas, apesar

dos discentes terem utilizado os elementos estruturais da notícia, as produções tiveram vários problemas em relação à formulação desses elementos nesse gênero textual.

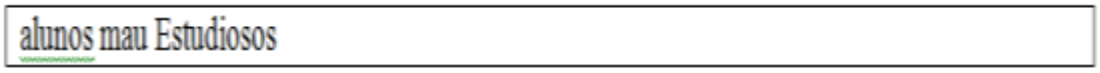
O primeiro problema analisado foi quanto à elaboração da manchete, em que, em muitas produções, ela não foi formulada de maneira adequada, criativa e com originalidade, para que assim pudesse atrair a atenção do leitor. Como já foi explicitado anteriormente, é função da manchete atrair o leitor (GAYDECZKA, 2007); dessa maneira, precisa ser chamativa para que realmente atenda a essa característica do gênero notícia.

Exemplo 12



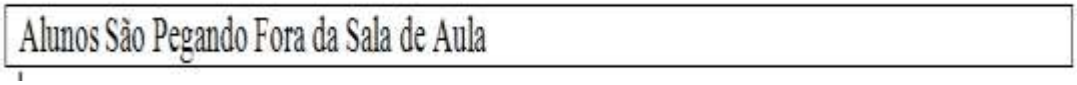
(A9, produção de texto diagnóstica)

Exemplo 13



(A5, produção de texto diagnóstica)

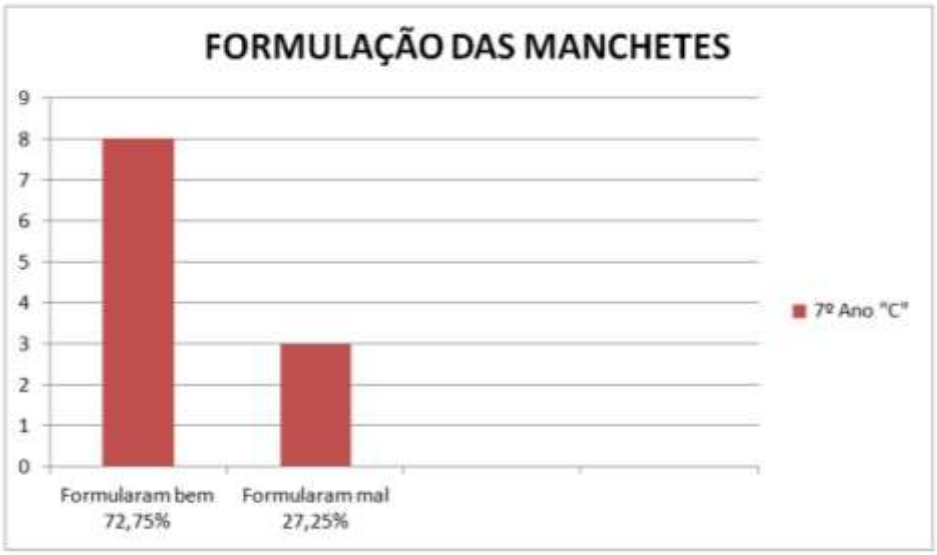
Exemplo 14



(A1, produção de texto diagnóstica)

O índice de manchetes com problemas graves de construção foi de 27,25%. Entretanto, apesar de 72,75% dos discentes terem formulado bem suas manchetes, acreditamos que, com a intervenção do professor, esse elemento estrutural pudesse ficar bem mais chamativo, criativo e interessante.

Gráfico 10. Análise da Formulação das Manchetes



Fonte: Pesquisa direta

Quanto ao *lead*, algumas produções o apresentaram de forma incompleta. Da mesma maneira como ocorreu na turma "B", alguns discentes da Turma "C", precisamente 27,2% dos alunos, tiveram grandes dificuldades para construir esse elemento, pois esqueceram informações primordiais para a construção desse elemento, como apresentar as respostas para: Com quem? Quando? Onde? Como? Por quê?.

Exemplo 13

Alunos mau Estudiosos

os alunos que envés de fica prestando atenção Na aula esta mechendo No celular No di 26/05 o aluno AT Não fica prestando atenção Na professora ou professor os professores da U.E.A.L São os que mais reclamam com os alunos. Por causa do celular.
Pega o celular o caderno decha aberto mas não Escreve Nada fica Mechendo No celular Olhando fotos, vídeos e outros como aplicativo para celular. Por que não escreve "Escreve Nada ele é dezenteressado Não que ser Nada na vida quem não estuda não leva a nada.

(A5, produção de texto diagnóstica)

No exemplo 13, A5 não informou o ano em que tal fato ocorreu e, além disso, não especifica em qual série o aluno citado estuda. Isso causa uma incompletude do fato, que ocasiona entendimento parcial de informações, com a omissão de elementos importantes para o sentido geral do texto, ao deixar de informar por completo o quando e a informação adicional quem.

Exemplo 15

Alunas prefere ficar do lado de fora doque Asiste Aula

Sexta feira dia 23/05/2014 Ana Carolina e tais ficaram do lado de fora da aula porque os profesores entraram dentro da sala e elas demoraram chegar e quando chegou o profesor não deixou mas entrar elas ficaram do lado de fora.
A diretora viu e mandou chamalas ela deu uma suspensão e elas pediu outra chance. A diretora porque? Ficaram do lado de fora como? porque o profesor não deixarem mas entrar e como Aconteceu isso foi porque nois estávamos no bainheiro.

(A2, produção de texto diagnóstica)

No exemplo 15, A2 não mencionou onde o fato ocorreu, prejudicando, dessa maneira, o entendimento do texto por supressão de informação.

É importante ressaltar que, nessas produções, cujos *leads* não estão totalmente adequados, os discentes deixaram de abordar alguns dos elementos, acarretando prejuízos para adequada compreensão da notícia.

Sobre os discentes que tiveram um bom desempenho na construção do *lead*, constatamos que 72,7% dos alunos conseguiram formular bem.

Para Alves Filho (2011), tanto a manchete quanto o *lead* têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhes ser interessante. Dessa maneira, não abordando alguns dos elementos que lhes são indispensáveis em sua construção, o *lead* deixa de cumprir com eficácia a sua função, gerando assim desentendimentos que, por sua vez, atrapalha na compreensão do gênero notícia. Diante de tal fato, o professor precisará intervir, para que assim possa expor aos alunos a necessidade da abordagem em sua íntegra do elemento *lead*.

Gráfico 11. Análise da Formulação dos Leads

Fonte: Pesquisa direta

Problemas de formulação também foram encontrados no elemento *corpo*. Assim como na turma "B", os discentes da turma "C" tiveram dificuldades na organização, coerência e clareza das ideias, falta de pontuação, dificultando assim a construção de sentidos do texto. Quando abordamos acerca da organização, percebemos que os alunos sentem muita dificuldade principalmente no uso da paragrafação e que muitos não sabem dividir o texto em mais de um parágrafo, pois escreveram o texto num só parágrafo, além da disposição tipográfica, o que comprometeu a compreensão.

De acordo com Antunes,

> Aspectos da superfície do texto devem merecer o devido cuidado. A ortografia, os sinais de pontuação (que devem ser percebidos na sua estreita relação com a coerência, com valor informativo e expressivo das unidades do texto), a organização das várias subpartes do texto (que transparece na subdivisão do texto em diferentes parágrafos) constituem sinais da competência de quem escreve para se adequar às exigências da situação comunicativa. Um texto funciona como um mapa faz parte da cooperação do escritor com o leitor, para que ele chegue aos sentidos e às intenções pretendidos. (ANTUNES, 2003, p. 65).

Antunes (2003) esclarece o quanto esses aspectos ligados à superfície textual são importantes para que haja a coerência, e consequentemente, a compreensão das ideias do texto. Dessa maneira, acreditamos que o professor também deva dar atenção a esses aspectos em sua intervenção.

No que diz respeito à coerência e à clareza, notamos que muitos discentes têm várias dificuldades para construção de texto de forma clara, dessa maneira, hipotetizamos que essa questão perpassa por problemas como falta do hábito de leitura, problemas de alfabetização, trazidos ao longo do tempo, sem intervenções e, por conseguinte, sem resultados significativos, ou seja, discrepâncias que precisam ser corrigidas, para que os discentes possam evoluir em sua vida escolar.

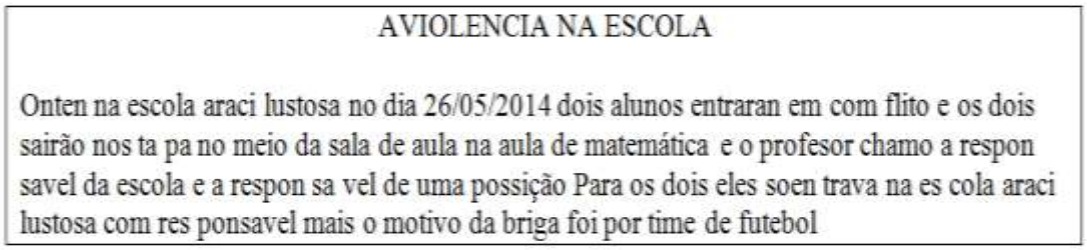
Segundo Antunes,

> Entre tantos aspectos, o ideal será que o professor conceda a maior atenção aos aspectos centrais da organização e da compreensão do texto, tais como a clareza e a precisão da linguagem (a escolha da palavra certa), a adequação das expressões à função do texto e aos elementos de sua situação, o encadeamento dos vários segmentos do texto, bem como o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito. A fixação nos padrões da correção ortográfica, por exemplo, desviou a atenção do professor que, dessa forma, deixou de perceber a coesão, a coerência, a informatividade, a clareza, a concisão e outras propriedades do texto (ANTUNES, 2003, p. 65).

Percebemos, então, a importância que tem a coerência para a construção satisfatória de um texto. Antunes (2003) descreve que devemos dar mais atenção aos aspectos da construção semântica do texto do que aos aspectos formais. Diante disso, o professor

precisará intervir perante seus alunos com o objetivo claro de ajudá-los a desenvolver essas capacidades.

Exemplo 16



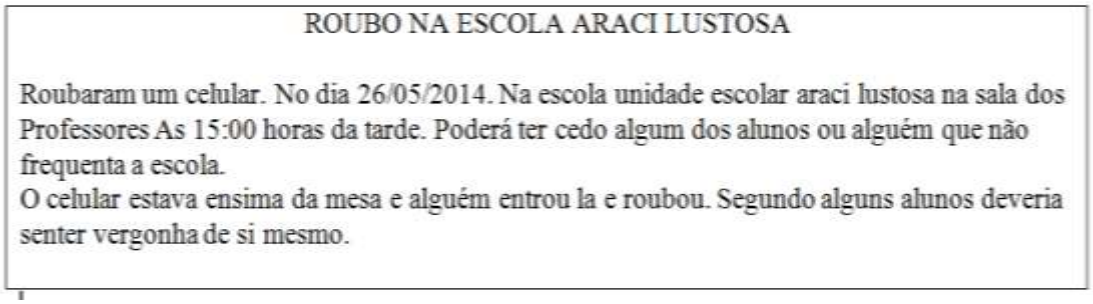
AVIOLENCIA NA ESCOLA

Onten na escola araci lustosa no dia 26/05/2014 dois alunos entraran em com flito e os dois sairão nos ta pa no meio da sala de aula na aula de matemática e o profesor chamo a respon savel da escola e a respon sa vel de uma possição Para os dois eles soen trava na es cola araci lustosa com res ponsavel mais o motivo da briga foi por time de futebol

(A7, produção de texto diagnóstica)

No exemplo 16, em A7, observamos que o discente não utilizou pontuação, escreveu o texto utilizando apenas um parágrafo, não separando o *lead* do corpo e comprometendo também à clareza de ideias. Porém, apesar desses pontos elencados, A7 aborda o "Como?" e o "Por que?" no corpo da sua notícia, informações essas que fazem parte desse elemento.

Exemplo 17



ROUBO NA ESCOLA ARACI LUSTOSA

Roubaram um celular. No dia 26/05/2014. Na escola unidade escolar araci lustosa na sala dos Professores As 15:00 horas da tarde. Poderá ter cedo algum dos alunos ou alguém que não frequenta a escola.
O celular estava ensima da mesa e alguém entrou la e roubou. Segundo alguns alunos deveria senter vergonha de si mesmo.

(A10, produção de texto diagnóstica)

No exemplo 17, A10 separou o texto em parágrafos, separando o *lead* do corpo, fez uso de pontuação, ainda que com alguns problemas; no elemento corpo, encontramos a informação de como o fato ocorreu, entretanto não há a presença da informação do "por que", já que, nessa notícia, fica difícil de explicar o motivo pelo qual alguém roubou o celular, pois a pessoa não foi encontrada e interrogada.

Quanto à incidência de formulação do corpo, temos o seguinte resultado: 36,35% construíram mal o corpo da notícia, e 63,65% construíram bem. Quando nos referimos a construir um corpo bem estruturado, estamos considerando que os discentes utilizaram elementos que favoreceram o entendimento geral do texto. Os elementos foram: paragrafação, pontuação, separação entre *lead* e corpo, clareza nas ideias. No entanto, ressalvamos que esses

63,65% podem melhorar bastante e ficar ainda melhor com a intervenção teórico-metodológica proposta pelo professor.

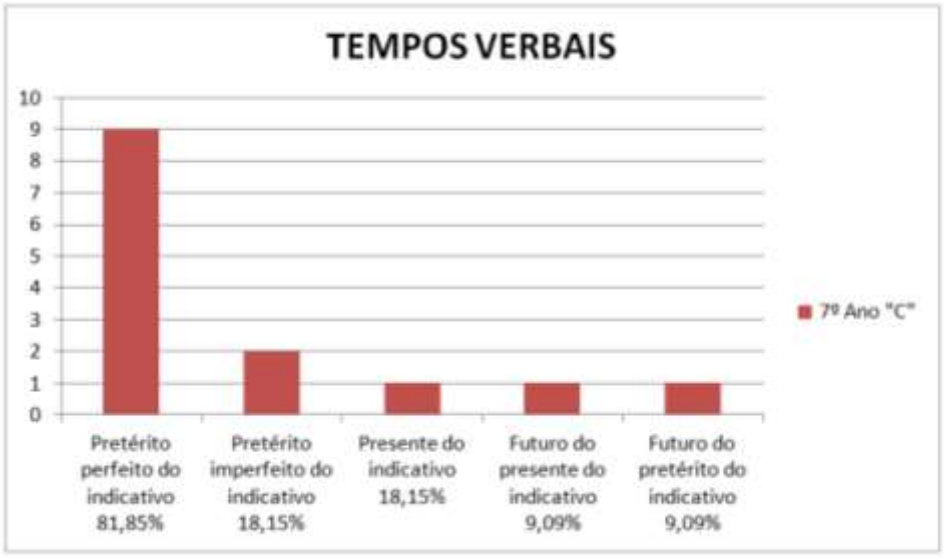
Gráfico 12. Formulação dos corpos

Fonte: Pesquisa direta

5.3.2 Segunda Categoria: Elementos Linguísticos: verbos e organizadores temporais

No que diz respeito aos verbos encontrados nas produções de texto dessa turma, foram observados 5 diferentes tempos do modo indicativo: pretérito perfeito, pretérito imperfeito, presente, futuro do presente e futuro do pretérito, sendo o mais recorrente o pretérito perfeito.

Gráfico 13: Tempos verbais



Fonte: Pesquisa direta

Exemplo 18

PROFESSORA CHAMA ALUNOS DE CACHORRO AO VER ELES SE DIVERTINDO NO PATIO DA ESCOLA!

DiA 15 DE MARÇO AS 9:30 DA MANHA PERIODO DO RECREIO PROFESSORA DE HISTORIA DA UNIDADE ESCOLaR ARAÇI LUSTOSA Cleonição. CHAMA OS ALUNOS Dela DE CACHORRO AO VER ELES BRINCANDO NO PATIO DA ESCOLA. O Motivo dela ter feito isso Foi Porque OS alunos tava Fazendo MUITA zuada tava gritando Fazendo muito Barulho Emtre eles Lucas, 6C, Mateus,5ª, Breno MENDES 6C e outros alunos Não indentificado...

(A3, produção de texto diagnóstica)

No Exemplo 18, A3, traz dois verbos do modo indicativo o presente/ chama; e o pretérito imperfeito/tava (estava).

Exemplo 19

Aluno derruba um imfeite da Escola

um alumo da escola araci lustoza derubo um imfeite da Escola, uma bola, na escola tinha muitas bolas e bandeiras do brasil imfeitadas e o alumo derubol no dia 26 do 5 de 2014 o aluno che chama Jozé ele estuda na 6° serie A
O alumo estava passando no pátio e derepente ele vio a bola e tocou a mão na bola e ela caiu e a diretora quase deu uma suspemsão no mesmo mas ela não deu ela mandou ele colocar a bola de vouta.

(A8, produção textual diagnóstica)

Quanto ao exemplo 19, em A8, encontramos uma diversidade de verbos do modo indicativo: deruba (derruba)/presente; estava/pretérito imperfeito, sendo que a maior parte dos

verbos encontrados se encontram no pretérito perfeito/derubo(derrubou), derubol(derrubou), vio (viu), tocou, caiu, deu, mandou.

O índice de ocorrência do tempo verbal pretérito perfeito do indicativo foi de 81, 8%. O pretérito imperfeito do indicativo e o presente do indicativo ocorreram em 18,1%. Já o futuro do presente do indicativo e o futuro do pretérito do indicativo ocorreram em apenas 9,09% das produções.

Como vemos, a ocorrência do tempo verbal pretérito perfeito do indicativo foi bastante expressiva; dessa maneira, podemos concluir que a maioria dos discentes já possui uma boa noção de qual o tempo verbal mais indicado para usarem na notícia.

Mesmo os alunos já possuindo um bom conhecimento prévio sobre o uso do tempo verbal mais adequado no gênero notícia (pretérito perfeito), ainda assim é necessária a intervenção do professor para que esse conhecimento seja aprimorado de maneira que vise excelência quanto ao uso do tempo verbal.

Gráfico 14. Organizadores temporais

Fonte: Pesquisa direta

Sobre os organizadores temporais, foram encontrados poucos nas produções. Diante disso, os alunos não conseguiram expressar com habilidade a passagem de tempo na construção de suas notícias.

Como podemos constatar no gráfico, encontramos 5 organizadores temporais nas produções de texto dos alunos. O mais recorrente foi o organizador “e”, sendo unanimidade, aparecendo em 100% das notícias. O organizador “No dia” foi utilizado em 63,6% dos textos. Os organizadores “sexta feira dia”, “então” e “de repente” apresentaram o mesmo índice de ocorrência de 9,09% das produções textuais.

Exemplo 15

Alunas prefere ficar do lado de fora doque Asiste Aula

Sexta feira dia 23/05/2014 Ana Carolina e tais ficaram do lado de fora da aula porque os profesores entraram dentro da sala e elas demoraram chegar e quando chegou o profesor não deixou mas entrar elas ficaram do lado de fora.
A diretora viu e mandou chamalas ela deu uma suspensão e elas pediu outra chance. A diretora porque? Ficaram do lado de fora como? porque o profesor não deixarem mas entrar e como Aconteceu isso foi porque nois estávamos no bainheiro.

(A2, produção de texto diagnóstica)

No exemplo 15, em A2, constatamos a presença do organizador temporal "e" diversas vezes, além dele, o texto traz o organizador temporal "Sexta feira dia".

Nessa turma será necessário intervir de forma a apresentar mais opções de organizadores temporais para os discentes, de forma que eles não fiquem presos à construção do seu texto, ao mesmo organizador temporal, como pudemos perceber no exemplo 15, em A2, em que o discente utilizou seis vezes o organizador temporal "e".

5.3.3 Terceira Categoria: Sequência Narrativa

Com relação ao desenvolvimento da sequência narrativa nas notícias produzidas pelos discentes, tivemos resultados parecidos entre as turmas, pois constatamos que as macroproposições Resolução e Situação Final foram as menos utilizadas pelos discentes.

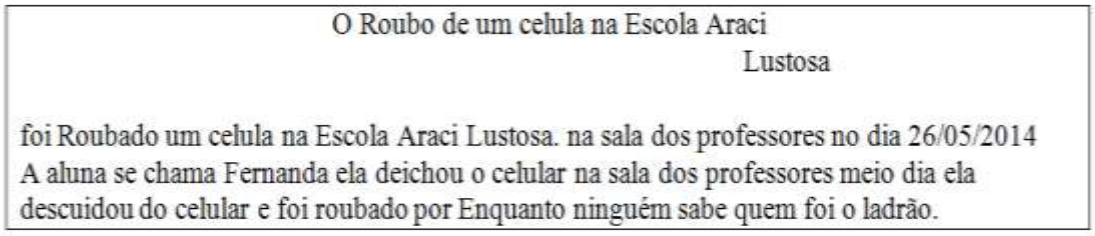
Gráfico 15. Análise da realização da Sequência Narrativa

Fonte: Pesquisa direta

Notamos, no gráfico 15, que as macroproposições mais utilizadas foram a situação inicial e a complicação. Ambas apareceram em 100% das produções. Em se tratando das ações, essa macroproposição teve um índice de uso de 54,55% dos textos, enquanto o índice de alunos que não a utilizaram na notícia foi de 45,45%. As macroproposições Resolução e Situação Final apresentaram uma baixa ocorrência nas produções, pois só foram utilizadas por 27,25% dos discentes, em oposição aos 72,75% dos alunos que não fizeram uso delas.

Essas constatações sobre a realização da sequência narrativa fazem com que cheguemos a uma conclusão. Analisadas as produções dos discentes, percebemos o quanto eles possuíram dificuldade para elaborar ou simplesmente não utilizar duas das macroproposições: Resolução, em que se vão introduzir os acontecimentos para diminuir a tensão (BRONCKART, 2003) e a Situação final, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução (BRONCKART 2003). Então, concluímos o quanto os discentes possuem dificuldade para finalizar o fato relatado. Assim, a intervenção do professor torna-se mais uma vez primordial para que tal realidade seja modificada.

Exemplo 20



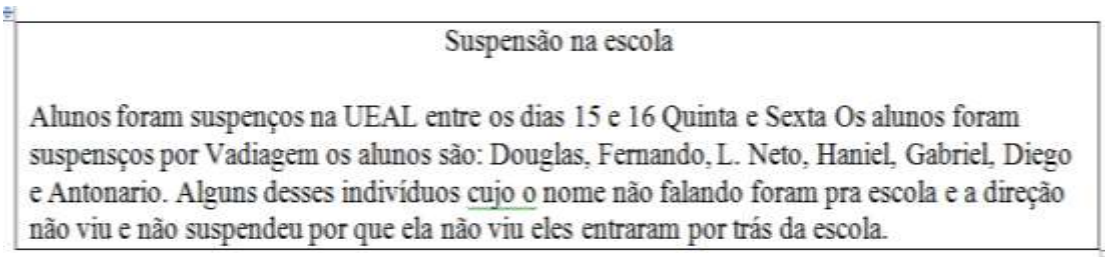
O Roubo de um celula na Escola Araci Lustosa

foi Roubado um celula na Escola Araci Lustosa. na sala dos professores no dia 26/05/2014 A aluna se chama Fernanda ela deichou o celular na sala dos professores meio dia ela descuidou do celular e foi roubado por Enquanto ninguém sabe quem foi o ladrão.

(A4, produção de texto diagnóstica)

No exemplo 20, A4, só conseguimos identificar duas das macroproposições analisadas. Notamos a presença da Situação inicial: “foi Roubado um celula na Escola Araci Lustosa na sala dos professores A aluna se chama Fernanda”; Complicação: “ela deichou o celular na sala dos professores meio dia ela descuidou do celular e foi roubado”. Quanto às Ações, à Resolução e à Situação final, elas não foram encontradas, mesmo que no final do texto haja seguinte trecho: “por Enquanto ninguém sabe quem foi o ladrão.” Acreditamos que ele não pode ser enquadrado em nenhuma das três macroproposições citadas anteriormente, por não corresponder ao que elas requerem.

Exemplo 21



Suspensão na escola

Alunos foram suspenços na UEAL entre os dias 15 e 16 Quinta e Sexta Os alunos foram suspensços por Vadiagem os alunos são: Douglas, Fernando, L. Neto, Haniel, Gabriel, Diego e Antonario. Alguns desses indivíduos cujo o nome não falando foram pra escola e a direção não viu e não suspendeu por que ela não viu eles entraram por trás da escola.

(A6, produção de texto diagnóstica)

Quanto ao exemplo 21, em A6, encontramos duas das cinco macroproposições analisadas: Situação inicial: "Alunos foram suspenços na UEAL entre os dias15 e 16 Quinta e Sexta Os alunos foram suspenços por Vadiagem os alunos são Douglas, Fernando L. Neto, Haniel, Gabriel, Diego e Antonario."; Complicação: "Alguns desses indivíduos cujo nome não falando foram pra escola e a direção não viu e não suspendeu por que ela não viu eles entraram por trás da escola."

Como podemos averiguar, é inquestionável a necessidade da intervenção do professor nessa realidade de ensino. Observamos que as 3 categorias analisadas explicitaram a necessidade de uma intervenção tanto na turma "B" quanto na "C".

Com relação aos elementos estruturais, apesar de terem sido utilizados em todos os textos, observamos que apresentaram diversos problemas quanto a sua construção: manchete - ser mais chamativa; *lead* - ser melhor formulado para que não falte informações; corpo – ser melhor estruturado para evitar problemas de coerência. A turma "C" apresentou os mesmos problemas.

Sobre os elementos linguísticos, apesar de, em ambas as turmas, o índice de discentes que optaram pelo uso do tempo verbal pretérito perfeito ter sido alto, outros tempos verbais também foram encontrados. A intervenção, nesse sentido, nas duas turmas objetivará focar que, no gênero notícia, é necessário utilizar um tempo verbal mais apropriado: pretérito perfeito.

Quanto aos organizadores temporais, constatamos que a quantidade utilizada na turma "B" foi mais que na turma "C", sendo que, na primeira, foi utilizado o organizador temporal "aí" (o que não ocorreu na turma "B") este organizador pertence a oralidade e não se enquadra em um gênero formal, como a notícia. Em ambas as turmas, deverá ser apresentado um leque maior de organizadores temporais para que os alunos possam construir seus textos com maior diversidade quanto a esse elemento linguístico.

Nas duas turmas, deverá ser feito um trabalho detalhado sobre a questão da sequência narrativa, já que em ambas as macroproposições apresentavam graves problemas

com relação ao uso. Somente uma das cinco macroproposições foi utilizada por todos os discentes das turmas “B” e “C”. Todas as outras apresentaram problemas.

É interessante ressaltar que, mesmo apresentando problemas em todas as categorias analisadas, as produções de texto nos revelaram algo de positivo: o conhecimento prévio que os discentes já possuem sobre o gênero, e isso é bom, pois já conhecendo algumas das características do gênero, o aluno poderá aprender com maior facilidade.

Por fim, com esse diagnóstico, foi possível entender a realidade de forma mais segura, já que encontramos diversos problemas, mas também notamos que pontos positivos existem e que, através da intervenção, eles podem ser melhorados e otimizados e as dificuldades, sanadas.

5.4 Proposta de intervenção

Analisados os dados, podemos afirmar, com maior propriedade, que tanto a turma “B” quanto a turma “C” necessitam de uma intervenção, para que assim os alunos possam realmente apropriar-se do gênero notícia. Os dados evidenciaram que os discentes apresentaram dificuldades, em maior ou menor grau, em cada uma das três categorias.

A aplicação da atividade diagnóstica nos propiciou conhecer melhor as verdadeiras dificuldades dos alunos com relação a esse gênero. Depois da análise das categorias, obtivemos resultados relevantes da realidade de ensino pesquisada. Enfim, com esses dados pudemos constatar que uma proposta de intervenção precisa ser feita para propor alternativas à situação encontrada.

Sendo o nosso foco a aprendizagem do gênero textual notícia, optamos por propor uma estratégia de ensino que, no nosso entendimento, contemplará os principais pontos que necessitam de maior atenção com relação à aprendizagem do gênero notícia. Diante disso, acreditamos que, por meio da Sequência Didática, conseguiremos apontar alternativas às fragilidades que foram constatadas na análise da atividade diagnóstica, já que a SD foi proposta observando as necessidades de aprendizagens dos alunos.

Após conhecer as dificuldades e elaborar uma SD que busque resolver os problemas de construção desse gênero textual, acreditamos que conseguiremos diminuir consideravelmente os problemas apontados. Para Dolz e Schneuwly,

> [...] Deste ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. É a

> partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência à sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos. Para mostrar como essa adaptação pode ser feita, as sequências didáticas propostas contêm, em geral, exemplos de produção de alunos sugestões de percurso, para responder o melhor possível aos diversos problemas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Observamos então, que a Sequência Didática é um procedimento de ensino que baseada nas necessidades de aprendizagem dos alunos, se configura em ser uma boa alternativa para os docentes, como forma reduzir ou sanar as possíveis dificuldades que os discentes possam vir a apresentar, com relação a um determinado gênero.

Com base nas reflexões feitas anteriormente, decidimos elaborar uma SD de 20 horas-aula, divididas em 10 encontros.

A seguir, detalhamos a sequência e também apresentamos em um quadro esquemático, apontando o que será feito em cada encontro, o material utilizado na aula e o tempo de duração. Com relação aos encontros, dividimo-los da seguinte maneira:

No 1º, será feita a abordagem da situação de comunicação (contexto de produção, autor, interlocutores, local de circulação, intenção/finalidade). Em seguida, após as primeiras discussões, será proposta a Produção Inicial.

No 2º encontro, será construído o conceito de notícia (leituras de notícias), compreensão das ideias das notícias lidas, elaboração de quadro com os elementos prototípicos presentes nos textos em análise, elaboração de quadro síntese elencando os elementos estruturais da notícia e distribuição de diferentes gêneros para que os alunos identifiquem a notícia entre eles.

No 3º encontro, serão apresentadas em slides as notícias feitas pelos discentes na produção inicial. Nesse momento, será feita a discussão sobre os possíveis equívocos cometidos, tanto com relação aos elementos estruturais como também em relação à coerência e coesão, à falta de pontuação, aos erros de paragrafação e de ortografia. Nessa oportunidade, será chamada a atenção para o uso adequado dos organizadores temporais, apresentando-lhe exercícios.

No 4º encontro, serão expostos os detalhes da estrutura da notícia, identificando as categorias que a compõem (manchete, *lead*, corpo e comentário).

No 5º encontro, discutimos sobre a importância das categorias que compõem a notícia; em seguida, será feita uma atividade para trabalhar este aspecto.

No 6º encontro, tratamos do evento que dá origem à notícia: o "evento deflagrador"; em seguida, será feita uma atividade oral, momento em que os alunos terão que identificar esse elemento nas notícias lidas. Nesse encontro, também focaremos o fato de que a notícia é um texto narrativo, mas, sendo um texto jornalístico e tendo como função informar se difere

de textos ficcionais. Apresentamos também a diferença entre a notícia e os gêneros ficcionais, como também, entre ela e os outros gêneros jornalísticos.

Esse aspecto será abordado com maior profundidade no próximo encontro (7º), porém torna-se necessário o início dessa abordagem, pois, no 6º encontro, abordaremos a sequência narrativa no gênero notícia, as fases que a compõem e o que cada uma requer. Os textos da produção inicial nos servirão de base para refletirmos sobre essa realidade, porque colocaremos os discentes em contato com esses textos para que vejam o que abordaram ou deixaram de abordar com relação à sequência narrativa.

No 7º encontro, serão explanados os traços característicos da notícia (impessoalidade e objetividade). Em seguida, será feita uma atividade, abordando tais aspectos.

No 8º encontro, exporemos alguns aspectos inerentes à notícia: aparência de verdade e credibilidade, estilo, tempo, aspecto linguísticos (tempo verbal e organizadores temporais). Em seguida, será aplicada uma atividade contemplando tais aspectos.

No 9º encontro, será feita uma lista de constatações das aprendizagens sobre a notícia; em seguida, discutiremos sobre os elementos prototípicos do gênero e depois faremos uma listagem desses elementos e, posteriormente, será feita a identificação desses elementos em textos de referência.

No 10º e último encontro, será aplicada a proposta de Produção Final.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
GÊNERO NOTÍCIA

1º ENCONTRO

ATIVIDADE	MATERIAL	AULAS
*Apresentar a situação de comunicação; *Contexto de produção: 1º O autor: papel social que desempenha; 2º O(s) interlocutor (es)- quem são? 3º Local de circulação do texto: 4º Intenção/Finalidade *Exploração do tema da proposta de produção textual: A falta de respeito dos alunos com os professores.	Pincel Quadro de acrílico	1 aula de 50 min.

A conversa prévia com os discentes é necessária para que possamos identificar o que os alunos já sabem sobre o gênero notícia, como também eles terão a oportunidade de se informarem mais sobre o gênero, para que possam construir os seus textos de maneira mais segura.

ATIVIDADE	MATERIAL	AULAS
Produção Inicial- Produção de texto sobre um fato relevante acontecido na escola. A escola é um ambiente em que passamos grande parte do nosso tempo durante o dia. Ao longo do período que estamos nela, acontecem diversos eventos, sejam eles com maior ou menor repercussão. Diante disso, analise os fatos recentes que ocorreram em sua escola e escolha um para que seja relatado em formato de notícia.	Pincel Quadro de acrílico Caderno Lápis Caneta	1 aula de 50 min.

Após a conversa prévia, será sugerida a proposta de produção inicial. Esse tema da proposta foi escolhido levando em conta a atualidade que ele sugere, além disso, possibilita ao aluno a oportunidade de julgar a relevância de um fato que aconteceu naquele ambiente que é frequentado por ele. É importante aqui já falarmos em atualidade e relevância de um fato, já que esses aspectos estão intrínsecos ao gênero textual notícia.

2º ENCONTRO

ATIVIDADE	MATERIAL	Aulas
* Construção do o conceito da Notícia 1º Leitura de notícias 2º Compreensão das idéias do texto. 3º Elaboração de quadro identificando os elementos prototípicos presentes nos textos em análise. 4º Elaboração de quadro-síntese elencando os elementos estruturais da notícia. 5º Atividade: distribuição de textos de gêneros diferentes para que os alunos identifiquem a notícia.	Jornal Pincel Quadro de acrílico Poemas Propagandas Receita Bula de Remédio Convite Crônicas Calendário Notícias Charge Reportagem	2 aulas de 50min.

Essa etapa é importante, pois propicia o contato dos alunos com o gênero notícia e, além disso, os discentes terão a oportunidade de identificar os elementos estruturais que compõem os textos lidos. Após essa abordagem, será elaborado um quadro constando os elementos que constituem a notícia, dessa maneira, os alunos já entrarão em contato com tais elementos estruturais. Após toda essa abordagem sobre os elementos estruturais da notícia e a busca por construir um conceito para o gênero, há a necessidade de comprovar se realmente os discentes entenderam o que é a notícia e a finalidade do gênero, por isso, haverá a distribuição de diferentes gêneros textuais para que assim os alunos identifiquem a notícia entre eles.

3º ENCONTRO

ATIVIDADE	MATERIAL	AULAS
1º Apresentação em slides das notícias produzidas pelos alunos na produção inicial. 2º Discussão sobre as dificuldades encontradas na escrita da notícia, focando os elementos ausentes na composição do texto. 3º Abordagem acerca da pouca coerência e coesão, a falta de pontuação, os erros com relação à paragrafação, ortografia. Nessa oportunidade, será chamada a atenção para o uso dos organizadores temporais e a necessidade de refutação de alguns que são impróprios para este gênero. 4º Atividade: Distribuir textos incoerentes (sentido confuso, sem paragrafação, sem pontuação e com erros ortográficos) e solicitar que os discentes divididos em quatro grupos reformulem os textos de forma a proporcionar a coerência aos textos. Cada grupo ficará responsável por um dos aspectos que causam incoerência ao texto, assim, terão que organizá-lo coerentemente. Depois, cada grupo exporá qual	Data show Pincel Quadro de acrílico	2 aulas de 50min.

problema encontraram no texto e o que foi preciso fazer para aperfeiçoar o texto.		

Nesse encontro, trabalhamos com os textos da produção inicial e teremos como base também os textos da atividade diagnóstica. Nessa etapa, exporemos as produções dos alunos para que estes possam acompanhar e discutir o seu desempenho com relação ao uso ou à falta dos elementos estruturais do gênero notícia: manchete, *lead*, corpo e comentário. Após essa discussão, trataremos acerca dos aspectos que estão relacionados à superficialidade do texto, entretanto, possuem ligação com a coerência textual: paragrafação, pontuação, ortografia. Abordaremos ainda os organizadores temporais, destacando a importância deles para a composição da notícia, bem como encadeamento entre eles para a progressão ou continuidade temática do texto. Faremos uma atividade para trabalhar e aperfeiçoar os aspectos que contribuem para a coerência textual.

4º ENCONTRO

ATIVIDADE	MATERIAL	AULAS
*Apresentação com detalhes da estrutura da notícia identificando as categorias que a compõem: 1ª manchete 2ª *lead* 3ª corpo/episódio (eventos, consequências, reações) 4ª comentário	Data show Pincel Quadro de acrílico	2 aulas de 50min.

Nesse encontro, reforçamos com detalhes o que os alunos já sabem sobre os elementos estruturais do gênero notícia. Aqui serão discutidas separadamente as particularidades de cada elemento, mostrando as características de cada um, enfatizando o que eles devem abordar na produção textual.

5º ENCONTRO

ATIVIDADE	MATERIAL	AULAS
*Discussão sobre a importância das categorias que compõem a notícia: 1º Qual a importância de cada uma das categorias para a construção do sentido na Notícia? 2º Atividade: dividir os alunos em grupo e distribuir notícias em que os elementos que a compõem sejam supridos. Cada grupo receberá uma notícia em que somente uma das categorias estará ausente e relatar qual o efeito que implicou na construção do sentido devido à sua ausência.	Jornal Pincel Quadro de acrílico	2 aulas de 50min.

Nesse encontro, faremos uma discussão com os discentes a respeito da importância de cada uma das categorias da notícia para o gênero. Dessa maneira, objetivamos que eles avaliem a relevância de cada um dos elementos para a compreensão geral do texto. Em seguida, será proposta uma atividade que terá por finalidade trabalhar a percepção dos alunos com relação aos seus elementos estruturais da notícia.

6º ENCONTRO

ATIVIDADE	MATERIAL	AULAS
*Exposição sobre o fato que dá origem à notícia: o **evento deflagrador**. 1º Explicação aos discentes em que consiste a ideia do evento deflagrador. 2ºAtividade: distribuir algumas notícias na sala e, em seguida, pedir para que os alunos separados em trio identifiquem o evento deflagrador que gerou a notícia. 3º Explicação sobre a sequência narrativa nos textos da produção inicial da atividade diagnóstica.	Jornal Produções iniciais Quadro de acrílico Pincel	2 aulas de 50min.

A explicação sobre o evento deflagrador almeja fazer com que os discentes entendam que toda e qualquer notícia parte de um fato, chamado de evento deflagrador.. Logo, após a explicação, será sugerida uma atividade em que os alunos deverão identificar o evento deflagrado e, assim, encontrar o acontecimento relevante que gerou a notícia. Após essa exposição e análise, há a necessidade de se explicarmos aos alunos sobre a sequência que compõe o gênero notícia: sequência narrativa.

Como vimos na produção diagnóstica e nessa categoria, os textos apresentaram muitos problemas. Aqui teremos a oportunidade de expor aos alunos que a notícia é um gênero narrativo e que, dessa forma, necessita trazer em sua estrutura as partes que contam detalhadamente um fato (macroproposições). Nesse momento, utilizaremos as produções dos discentes para que eles analisem o que utilizaram, o que poderiam e deveriam ter relatado em suas produções.

7º ENCONTRO

ATIVIDADE	MATERIAL	AULAS
1º Revisão da sequência narrativa.	Data show Pincel Quadro de acrílico	2 aulas de 50min.

2º Exposição sobre os traços característicos da Notícia objetividade, impessoalidade, mostrando que o redator não expõe sua opinião no texto. 3º Depois da exposição oral desses traços característicos da notícia, será analisado, juntamente com os alunos, utilizando slides, textos que diferem a notícia de outros gêneros. Os discentes terão que diferenciar quais textos (notícia) trouxeram as marcas da objetividade, impessoalidade, daqueles que trazem marcas da subjetividade. Nessa atividade abordaremos os seguintes gêneros: reportagem, poema, romance (trecho), notícia, charge, crônica, carta pessoal, artigo de opinião.		

Ainda continuaremos abordando a sequência narrativa, como o propósito de fazer uma revisão. Em seguida, faremos uma abordagem sobre os traços objetivos e impessoais da notícia.. Os discentes também serão expostos a diferentes gêneros para que assim analisem os que possuem a subjetividade como requisito daqueles que contém a objetividade.

8º ENCONTRO

ATIVIDADE	MATERIAL	AULAS
1º Exposição sobre alguns aspectos inerentes à notícia: *A aparência de verdade e de credibilidade; *O Estilo; *O Tempo; *Aspectos linguísticos (tempo verbal adequado/pretérito perfeito e organizadores temporais) 2º Os discentes serão divididos em grupo e cada equipe receberá uma notícia para que, através de análises, possam identificar esses aspectos inerentes à Notícia.	Quadro de acrílico Pincel Jornal	2 aulas de 50min.

Nesse encontro, será discutido sobre as estratégias que objetivam dar à notícia caráter de verdade absoluta, como por exemplo: testemunhas, horário e local exato onde aconteceu o fato, fontes confiáveis (autoridades, profissionais, pessoas respeitáveis). Posteriormente falaremos sobre o estilo, expondo a questão da imparcialidade do gênero que deveria existir, mas, como sabemos, nem sempre isso é seguido.

Também focamos a linguagem formal que deve ser utilizada na notícia , entretanto não rebuscada, priorizando a clareza. Sobre o tempo, é importante que fique nítido que a notícia requer sempre fatos atuais. Discutiremos também sobre o tempo verbal adequado à escrita da notícia: pretérito perfeito, aproveitando para enfatizar o uso desse tempo verbal. Nesse encontro, voltaremos a tratar também sobre os organizadores temporais, reafirmando a importância de seu uso para a construção da notícia.

9º ENCONTRO

ATIVIDADE	MATERIAL	AULAS
*Faremos uma lista de constatações das aprendizagens sobre a notícia, utilizando para tanto textos de referência. 1º Discussão sobre os elementos prototípicos do gênero em estudo. 2º Listagem dos elementos citados pelos alunos. 3º Identificação desses elementos em texto de referência. 4º Revisão geral sobre todos os aspectos que foram ensinados sobre o gênero: estruturais, linguísticos e sociais.	Pincel Quadro de acrílico	2 aulas de 50min.

O objetivo maior deste encontro será fazer uma revisão de tudo o que foi discutido nos encontros anteriores. Entretanto, priorizaremos nele discutir sobre problemas encontrados na atividade diagnóstica. Dessa maneira, enfatizaremos as maiores dificuldades detectadas na análise dos textos produzidos pelos alunos tanto na atividade diagnóstica quanto na produção inicial.

10º ENCONTRO

ATIVIDADE	MATERIAL	AULAS
*Propor a escrita da produção final a partir do enunciado abaixo. Na aula anterior, foi pedido para que você assistisse à programação jornalística da televisão, ouvisse a rádio ou pesquisasse na internet, em jornais escritos ou em revistas um fato importante. Na aula de hoje, você, baseado no que chamou mais atenção em você, escreverá uma notícia, utilizando todos os seus conhecimentos sobre esse gênero textual.	Data show	2 aulas de 50min.

Essa proposta foi escolhida e sugerida levando em consideração a atualidade e a relevância do fato que os próprios discentes escolherão, baseando em pesquisa feita no dia anterior a produção final.

5.5 Resultados Esperados

Diante desse quadro, procuramos interferir de maneira adequada para que as dificuldades sejam superadas e os avanços, através desse trabalho planejado e sequenciado, sejam significativos para a aprendizagem dos alunos. Dolz e Schneuwly nos apresentam

alguns esclarecimentos quanto ao procedimento “sequência didática”, dentre eles o tópico 4 que preconiza:

> 4. As finalidades gerais
> O procedimento de ensino de expressão escrita oral que acabamos de descrever em forma de sequências didáticas, concretiza, de fato, as seguintes finalidades que, hoje, fundam o ensino do francês:preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Como vemos, o procedimento sequência didática visa melhorar o desempenho dos alunos nas diversas situações de comunicação do cotidiano. Através desse procedimento de ensino, podemos trabalhar diversos aspectos de um gênero textual (estruturais, linguísticos e sociais).

Ensinar requer comprometimento por parte tanto dos professores quanto dos alunos. Os procedimentos metodológicos utilizados podem ser um importante aliado, pois, através deles, poderá se resultar o fracasso ou o sucesso da aprendizagem. Diante desse quadro, estamos convencidos de que a SD poderá contribuir para a aprendizagem dos discentes.

Como já foi dito, a SD é um procedimento que preza pela organização, planejamento, sequencialidade, e é isso que faz com que essa proposta tenha sido tão propagada ultimamente, pois facilita e propicia, de maneira mais eficaz, a aprendizagem dos gêneros textuais, neste caso, a aprendizagem do gênero notícia. Há que ressaltarmos, porém, que a elaboração de atividades estruturadas em SD deve sempre levar em conta um adequado diagnóstico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da produção textual é desafiador. O professor de língua portuguesa que queira realmente ensinar de maneira eficiente não poderá desvencilhar a teoria da prática. Muitos docentes se queixam que não conseguem unir esse dois polos, sem se darem conta que um não pode dar certo sem o outro. Ou seja, não há prática sem teoria, como também não há teoria sem prática. Antunes (2003) nos chama atenção para isso, quando coloca que nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, consequentemente, decidimos. Segundo a autora, desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de linguagem.

Nessa pesquisa, estivemos centrados em discutir o ensino de produção textual. Dessa forma, estudamos a teoria para que, embasados por ela, tivéssemos condições de propor alternativas que contemplassem o ensino da escrita de forma a facilitar a aprendizagem dos discentes. Nessa perspectiva, propomo-nos ser o que todo professor deve e precisar ser: pesquisador. Antunes (2003) faz reflexões interessantes nesse sentido, para ela, já não há mais lugar para o professor simplistamente repetidor, [...], que fica, passivo, à espera de que lhe digam exatamente como fazer, como “passar” ou aplicar as noções que lhe ensinaram. Os princípios são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho. O novo perfil do professor é aquele do pesquisador que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre. Aqui, fica claro que é necessário que haja uma busca pelo conhecimento a ser construído da melhor maneira aos alunos, como também a interação que deve existir com os discentes, para que através dessa troca, o conhecimento seja pleno.

Ensinar a língua materna é um processo que requer muita reflexão, sendo assim o ensino da escrita merece uma atenção especial, já que exige comprometimento e um conhecimento específico, contudo, por meio dos avanços dos estudos nessa área torna-se algo possível e dinâmico. Ao falarmos em dinamicidade, estamos referindo-nos aos diversos procedimentos no ato de ensino-aprendizagem que podemos assumir e com isso facilitar e efetivar esse processo. Dentre esses procedimentos, o que nos interessou nesta pesquisa e que foi assumido neste estudo como mediador entre professor-conteúdo-aluno é a sequência didática e que sobre a perspectiva de ensino de língua através dos gêneros textuais se torna na

nossa visão um poderoso meio de facilitar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e inevitavelmente a escrita.

Para efetivar este estudo que foi feito em uma escola estadual na cidade de Bom Jesus-PI, tendo por *corpus* alunos de duas turmas de 7ºano, nos embasamos na teoria de estudiosos dos temas aqui tratados, todos eles ligados e que juntos nos proporcionaram um panorama geral da realidade pesquisada. Propomos-nos a investigar o ensino do gênero notícia de forma que esse estudo não ficasse restrito apenas à teoria.

Aprofundamos-nos no gênero notícia, visando conhecê-lo mais detalhadamente, para que assim fôssemos capazes de compreendê-lo e pudéssemos interferir na realidade de ensino de forma consciente e eficiente. Com isso, buscamos conhecer esse gênero, utilizando estudiosos do tema como Van Dijk (1998), Lage (1999), Alves Filho (2011). Procuramos também refletir acerca do ensino dos gêneros na escola de ensino fundamental e propomos o ISD como uma alternativa eficaz de propiciar o ensino e consequentemente a aprendizagem dos gêneros textuais, uma vez que sobre essa perspectiva de ensino recaem aspectos que são fundamentais para a aprendizagem: o social e a interação.

Após o levantamento da teoria necessária para subsidiar a pesquisa, partimos para as apreciações do contexto de ensino a que estávamos vinculados. A partir daí, fizemos análise do livro didático utilizado em sala de aula e das produções que foram solicitadas para que fosse feito o diagnóstico desse contexto, objetivando entender para propor uma interferência e assim mudar a realidade constatada. Com os dados coletados e realmente verificando que algo precisava ser feito para ensinar e também aperfeiçoar quanto à aquisição do gênero notícia, sugerimos uma proposta de intervenção, baseada na análise das produções dos textos redigidos anteriormente pelos discentes e que foram analisados tentando realmente extrair as maiores dificuldades e também verificando o que já era sabido pelos estudantes de maneira a englobar tudo isso em uma proposta de intervenção.

Ao analisar as produções, escolhemos três categorias de análise - elementos estruturais; elementos linguísticos; sequência narrativa. Essas categorias nortearam a nossa busca por conhecer onde se encontravam as deficiências com relação ao gênero e onde poderíamos agir para propiciar à apropriação do gênero notícia. Ao obter os resultados através das tabulações, pensamos em uma SD que procurasse sanar as dificuldades observadas nas análises, de forma a transformar o que precisa ser mudado e melhorar o que precisa ser aperfeiçoado. Após propor a SD, relatamos o que esperamos com essa intervenção, que é realmente o de expor uma maneira de ensinar o gênero de um modo eficaz que preze pelo planejamento, organização, sequencialidade, tudo isso dentro de um macrocontexto que está intimamente ligado entre si.

Pudemos constatar através das análises que realmente a produção textual precisa ser pensada em seus mais diferentes aspectos, já que se essa atividade for proposta sem um planejamento adequado, problemas aparecerão. O ensino da produção textual requer esforço, dessa maneira, o professor deve fazer com que seus alunos entendam que essa não é uma prática vazia, sem sentido, uma atividade vista apenas para ganhar uma nota, isso deve ficar claro até para o próprio docente. Assim com objetivos bem claros, o aluno perceberá que está diante de uma prática social que visa à cidadania.

Segundo Travaglia (2011[2007b]), diante da avalanche de propostas teóricas e métodos de análise de categorias de texto, uma dúvida ninguém pode ter: apesar da existência de diferentes teorias, o professor precisa montar um quadro teórico de referência que depois dará forma às atividades que ele vai propor. Para o autor, tal quadro precisa ser o mais abrangente possível e não ficar limitado a apenas uma das naturezas das categorias de texto. Assim, de acordo com o autor, quando admitimos a existência de mais de uma natureza para as categorias de texto, é preciso saber a interrelação delas e como dão-se na composição dos textos.

Vimos que Travaglia também defende um trabalho com o todo. Para que possamos assim trabalhar as partes do texto, o autor chama atenção para o fato de que essas mesmas partes ou categorias do texto precisam ser trabalhadas e pensadas de maneira atrelada uma a outra. Ele ainda comenta a importância que existe de um professor estar munido com um quadro teórico de referência para orientar e inspirar nessa jornada que é o ensino de gênero. Voltamos aqui à mesma ideia defendida por Antunes (2003), a de um professor pesquisador, que busca conhecimentos que possam melhorar o desempenho de seus alunos. Compreendemos, então, que o ensino dos gêneros deve ser pensado, estudado e proposto com bases teóricas firmes para que assim possamos pensar em um ensino realmente transformador que proporcione a aprendizagem, tendo, entretanto, uma aliada poderosa: a reflexão. Essa última, em nenhum momento, poderá ficar à margem desse processo, pois dela dependerá e muito o sucesso dessa trajetória.

Essa pesquisa buscou apresentar uma proposta de intervenção que não visasse ser uma fórmula pronta para o ensino do gênero notícia, mas sim uma alternativa viável que almeja mudar uma realidade de ensino problemática em diferentes aspectos aqui já relatados. É relevante que digamos também que essa mesma proposta de intervenção poderá ser adaptada de acordo com cada contexto em particular de ensino-aprendizagem que opte pelo seu uso e precisará do fundamento teórico-metodológico do professor para adequá-la, pois, como sabemos, cada contexto escolar tem suas singularidades.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos; revisão técnica João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Trabalhando com... na escola).

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins fonte, 1997. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/port/84.pdf> Acesso em: 10.set. 2013.

_____. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A. M. M, MACHADO, A, R., COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2007, 145-160.

BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006. 144p.

BENASSI, Maria Virginia Brevilheri. **O gênero "notícia"**: uma proposta de análise ou intervenção. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá, 2009, p. 1791-1799

BOECHAT, J. Ensinar é aprender. **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre: PUCRS, março. 2009. p. 12-13.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean Michel Adam. In: MEURER, José Luís. BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désiree (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORGES, Flávia Girardo Botelho Borges. **Os gêneros textuais em cena**: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação do Brasil. Ver. bras. linguist. ap.vo.12.no 1 Belo Horizonte 2012. ISSN:1984-6398. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000100007.> Acesso em: 20.jan.2015.

BRANDÃO, Helena Magamime. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: (org). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (org.) **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. **Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula**: uma contribuição ao ensino. UERJ, UNICAMP. Disponível em:<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/os%20generos. html > Acesso em 15 mar.2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA-HUBES, Teresinha da Conceição; SIMIONE, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com gêneros discursivo textuais. In: Barros, E. M. D.; RIOS- REGISTRO, E. S. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Produção escrita**: trabalhando com os gêneros. Belo Horizonte – MG: CEALE/FAE/UFMG ET AL. 2007.

CRESWELL, John.w. Procedimentos qualitativos. In: **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Posto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; _____. (Org). **O Livro Didático de Língua Estrangeira:** múltiplas perspectivas. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: Karwoski, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO Karim Siebeneicher (orgs).**Gêneros textuais:**reflexões e ensino. MARCUSCHI, Luiz Antônio... [et al.]. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIAS, Eliana. **Gêneros**: Como? Ensinar. Anais do SIELP. Vol. 2, número 1. Uberlândia:, 2012.ISSN: 2237-8758.EDUFU<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volu.<.me_2_artigo_106.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Pour um enseignement de l' oral. Initiation aux genres formels à l' école**. Paris, ESF Éditeur, 1998. (Didactique Du Français.)

____ . Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY. B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ESTEFOGO, F. **Reflexão crítica**: caminhos para novas ações. Dissertação- LAEL /PUCSP, . 2001

GAYDECZKA, B. A multimodalidade na reportagem impressa. **Revista Estudos Linguísticos** XXXVI (3), v. setembro - dezembro, p. 109/115, 2007.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros Textuais e reescrita:** uma proposta de intervenção interativa. Tese de Doutorado em Linguística e Língua e Língua Portuguesa. Araraquara: UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2007

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 6. ed. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria**. Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____**. Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCHE, V.S; MARINELLO, A. F. O gênero textual reportagem e sua aplicação no ensino da leitura e escrita. **Revista Trama**, v. 8, nº 16- 2º p.139-152, 2012.

LAGE, N. **Ideologia e Técnica da Notícia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____**. Linguagem jornalística**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990 (Série Princípios).

LAGE, Nilson. **Gramática do texto jornalístico**. Disponível em: <http://www.jornalismo.ufsc.br/bancodedados/mdgramatic8.htmail.em06fev2004)>. Acesso em:10.mai.2015.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: Karwoski, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO Karim Siebeneicher (orgs). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. MARCUSCHI, Luiz Antônio...[et al.].- 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOVATO, Cristina dos Santos. Gêneros Textuais e Ensino: uma leitura dos PCNS de língua portuguesa do ensino fundamental. Travessias. ed. 04 . ISSN: 1982-5935. **Educação, Cultura, Linguagem e Arte**. 2010. Dísponível em:< :http:// revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3172/2500>. Acesso em 10.mai.2015.

MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: o que são e como se classificam Recife, UFPE (mímeo), 2000

_____**.** Gêneros textuais e ensino. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro-RJ: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 296.

MIILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P. (Org.). **Genre and the new rethoric.** London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: Quartely Journal of Speech, v. 70, p. 151-167, 1994.

_____**.** Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (Orgs.). **Genre and the New Rhetoric**. Londres /Bristol, Taylor & Francis, 1994, p. 67-78.

MORAES, Margareth Andrade. Gêneros textuais nos livros didáticos: uma abordagem téorico-metodológica. SANTOS, Leonor (Org.) **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português:** uma análise de manuais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. /Livro eletrônico - modo de acesso: www.leonorwerneck.com/ . Acesso em: 22.set.2014

MOYSÉS. L.M. **O desafio do saber ensinar.** Campinas-SP: Papirus, 1994.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. de; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2001, Cap. 8, p.143-162.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. **Uso dos gêneros textuais no ensino fundamental**: ainda um desafio para os professores. V SIGET. ISSN: 1808-7655 Caxias do Sul. R.S. Brasil. Agosto de 2009. Disponível em< http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/uso_dos_generos_textuais_no_ensino_fundamental_ainda_um_desafio_para_os_professores.pdf>. Acesso em: 10.mai.2015

PARE, A,; SMART, G**. Observing genres in action:** towards a research methology. In: FREEDAMA, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric**. London and New York: Taylor & Francis, 1994. p. 146-154.

SANTOS, Leonor. (Org.) **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português:** uma análise de manuais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Livro eletrônico - modo de acesso: www.leonorwerneck.com/. Acesso em 22.set.2014.

SILVA, Aurenívia Ferreira da. **Um estudo da realização da sequência narrativa no gênero notícia**. Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Ceará (UFC), 2007

SQUIRRA, S. **Jornalismo Online**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

Swiderski, R.M; Costa-Hubes,T.C. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas e Letras**. ISSN: 1517-7238. vol. 10. n º 18. 1ºsem. 2009. p. 113-128. Parte 2: Estudos em Linguagem e Ensino. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/12193/7587

TAVARES, Maria Alice. **O verbo no texto jornalístico**: notícia e reportagem, 1997. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/1490/1631. Acesso em 14.out.2014.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado em gêneros?**. In Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. P. 509-519. ISSN 2237-8758.

VAN DIJK, Teun A. **News as discourse.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

APÊNDICES - TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **O Ensino do gênero notícia no 7º ano do ensino fundamental**. Nesta pesquisa, pretendemos, de maneira ampla, investigar a apropriação do gênero textual notícia pelos alunos.

A notícia é um gênero textual que está bem presente no cotidiano das pessoas, a todo o momento podemos ter contato com ela, seja através da televisão, rádio, internet, revistas, jornais impressos, etc. Esse gênero textual chega a todos nós de uma maneira bem rápida e dinâmica, oferecendo uma ampla oportunidade de nos mantermos bem informados a respeito de variados assuntos que estão na nossa realidade circundante.

Por se tratar de um gênero textual muito recorrente na vida de todos, pensemos que uma pessoa sendo sujeito e estando inserida na sociedade, em algum momento esse sujeito apropriar- se –á do papel de jornalista/redator para informar a outra (s) pessoa(s), sobre um fato relevante que precise ser relatado, nesse momento, assumindo esse papel a pessoa/sujeito precisará utilizar os elementos que compõe este gênero, para que assim possa transmitir a informação de maneira satisfatória.

Ao escolhermos o gênero notícia, nos baseamos também nas orientações de Schneuwly e Dolz e Noverraz (2004), esses autores sugerem o trabalho com esse gênero textual no sétimo ano (6ª série), série esta que desenvolveremos nossa proposta de trabalho. Esses teóricos propõe uma possível organização do currículo, separando os gêneros textuais por ciclo/série.

Nessa perspectiva analisando toda a relevância da notícia para o contexto social, notamos que a escolha por trabalhar este gênero em sala de aula, nesta proposta de intervenção, é assertiva, pois se conseguirmos fazer os discentes refletirem sobre a importância dele, no contexto intraescolar e consequentemente no extraescolar, pois não se faz educação de qualidade desvencilhada da realidade, estaremos cumprindo o papel que a nós nos foi dado: O de ensinar a partir do princípio sugerido pelo PCN: Uso-Reflexão-Uso.

Por fim, ao oferecer aos alunos a oportunidade de refletir sobre o quê? e para quê aprender? Estaremos abrindo as portas para a ampliação da aprendizagem de uma maneira mais concreta e competente.

Essa pesquisa se justifica pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): No que diz respeito à natureza da pesquisa caracteriza-se quanto aos objetivos como exploratória e descritiva; procedimentos utilizados: pesquisa de campo fundamentada com pesquisa bibliográfica e com relação ao método de análises de dados é de cunho quali-quantitativa.

Após as observações feitas através das produções dos alunos, iremos analisar a ocorrência de três categorias nas notícias produzidas pelos discentes: os aspectos linguísticos, os aspectos estruturais e a sequência narrativa.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bom Jesus, ____ de _____ de 20___.

_____
Assinatura do (a) Responsável

_____
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:BEATRIZ GONÇALVES DA SILVA
ENDEREÇO: RUA ANTONINO COELHO, Nº 961, BAIRRO JOSUÉ PARENTE

CIDADE – PI - CEP: 64900-000
FONE: (89) 9937-6483 / E-MAIL: BIASUPERMARA@HOTMAIL.COM

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **O Ensino do gênero notícia no 7º ano do ensino fundamental.** Neste estudo pretendemos, de maneira ampla, investigar a apropriação do gênero textual notícia pelos alunos.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que a notícia é um gênero textual que está bem presente no cotidiano das pessoas, a todo o momento podemos ter contato com ela, seja através da televisão, rádio, internet, revistas, jornais impressos, etc. Esse gênero textual chega a todos nós de uma maneira bem rápida e dinâmica, oferecendo uma ampla oportunidade de nos mantermos bem informados a respeito de variados assuntos que estão na nossa realidade circundante.

Por se tratar de um gênero textual muito recorrente na vida de todos, pensemos que uma pessoa sendo sujeito e estando inserida na sociedade, em algum momento esse sujeito apropriar- se –á do papel de jornalista/redator para informar a outra (s) pessoa (s), sobre um fato relevante que precise ser relatado, nesse momento, assumindo esse papel a pessoa/sujeito precisará utilizar os elementos que compõe este gênero, para que assim possa transmitir a informação de maneira satisfatória.

Ao escolhermos o gênero notícia, nos baseamos também nas orientações de Schneuwly e Dolz e Noverraz (2004), esses autores sugerem o trabalho com esse gênero textual no sétimo ano (6ª série), série esta que desenvolveremos nossa proposta de trabalho. Esses teóricos propõe uma possível organização do currículo, separando os gêneros textuais por ciclo/série.

Nessa perspectiva analisando toda a relevância da notícia para o contexto social, notamos que a escolha por trabalhar este gênero em sala de aula, nesta proposta de intervenção, é assertiva, pois se conseguirmos fazer os discentes refletirem sobre a importância dele, no contexto intraescolar e consequentemente no extraescolar, pois não se faz educação de qualidade desvencilhada da realidade, estaremos cumprindo o papel que a nós nos foi dado: O de ensinar a partir do princípio sugerido pelo PCN: Uso-Reflexão-Uso.

Por fim, ao oferecer aos alunos a oportunidade de refletir sobre o quê? e para quê aprender? Estaremos abrindo as portas para a ampliação da aprendizagem de uma maneira mais concreta e competente.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): no que diz respeito à natureza da pesquisa caracteriza-se quanto aos objetivos como exploratória e descritiva; procedimentos utilizados: pesquisa de campo fundamentada com pesquisa bibliográfica e com relação ao método de análises de dados é de cunho quali-quantitativa.

Após as observações feitas através das produções dos alunos, iremos analisar a ocorrência de três categorias nas notícias produzidas pelos discentes: os aspectos linguísticos, os aspectos estruturais e a sequência narrativa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o

direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bom Jesus, ____ de _____ de 20____ .

_____

Assinatura do(a) menor

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

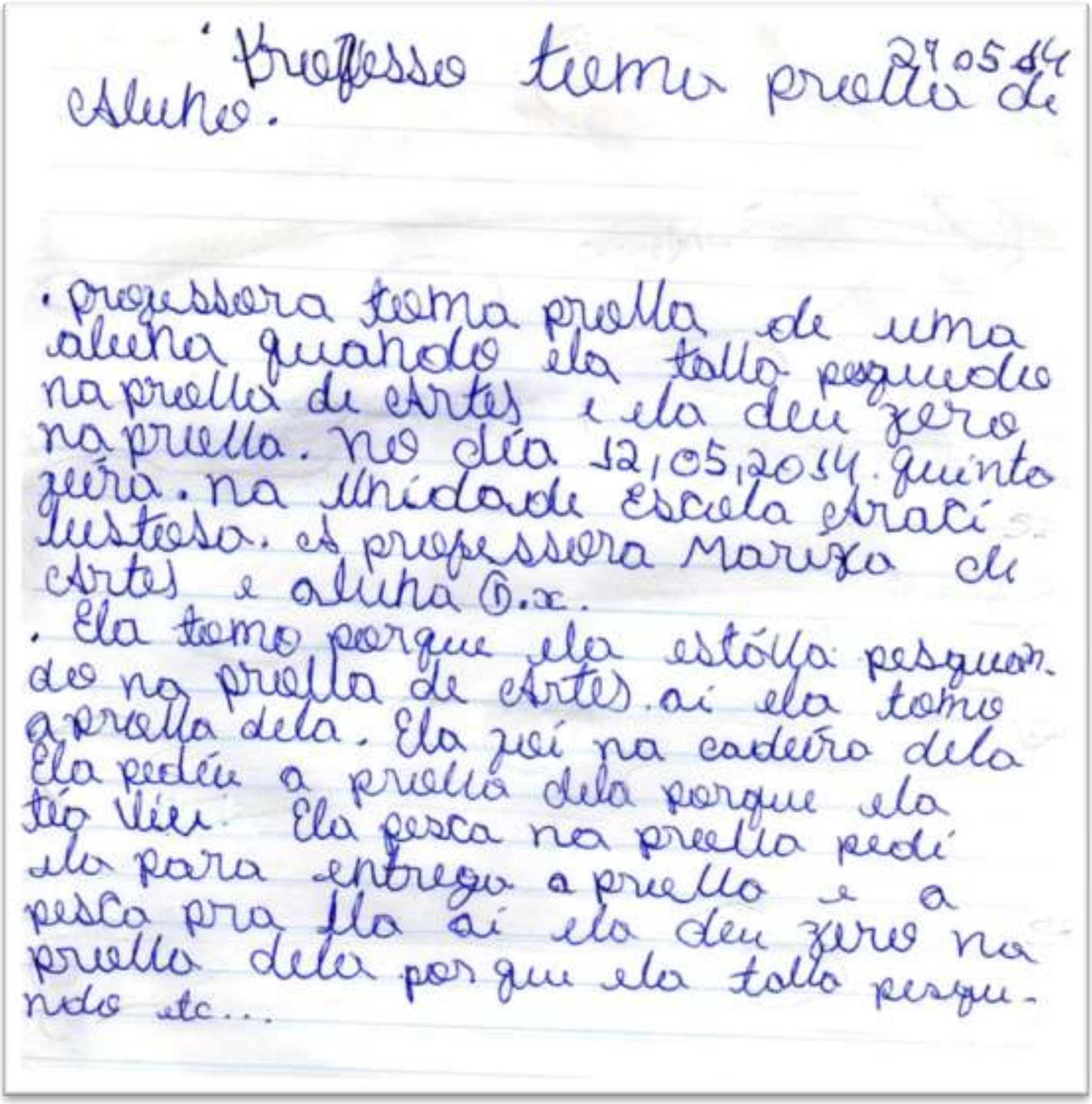
CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:BEATRIZ GONÇALVES DA SILVA
ENDEREÇO: RUA ANTONINO COELHO,Nº 961, BAIRRO JOSUÉ PARENTE
CIDADE – BOM JESSUS - CEP: 64900-000
FONE: (89) 9937-6483/ E-MAIL:BIASUPERMARA@HOTMAIL.COM

ANEXOS

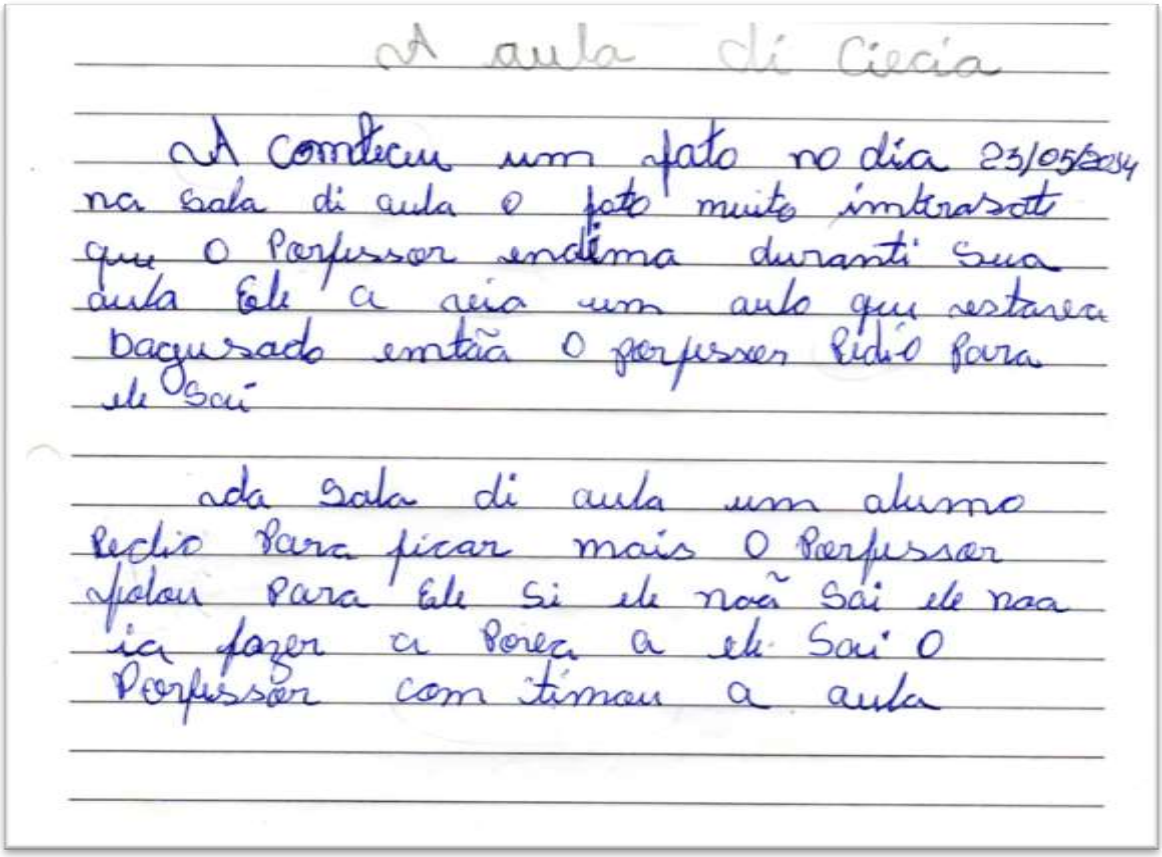
Anexo A - Produções de Textos dos Alunos da Turma “B”

A1


Proffesso temu protta de 27 05 14
Aluno.

· professora toma prolla de uma
aluna quando ela tava pesquendo
na prolla de Artes e ela deu zero
na prulla. no dia 12,05,2014. quinta
feira. na Unidade Escola Araci
Justosa. A professora Marizo de
Artes e aluna G.x.
. Ela tomo porque ela estava pesquan-
do na prolla de Artes. ai ela tomo
a prolla dela. Ela foi na cadeira dela
Ela pedeu a prolla dela porque ela
tá Vier. Ela pesca na prulla pedi
ela para entrega a prulla e a
pesca pra ela ai ela deu zero na
prolla dela por que ela tava pesque-
ndo etc...

A2

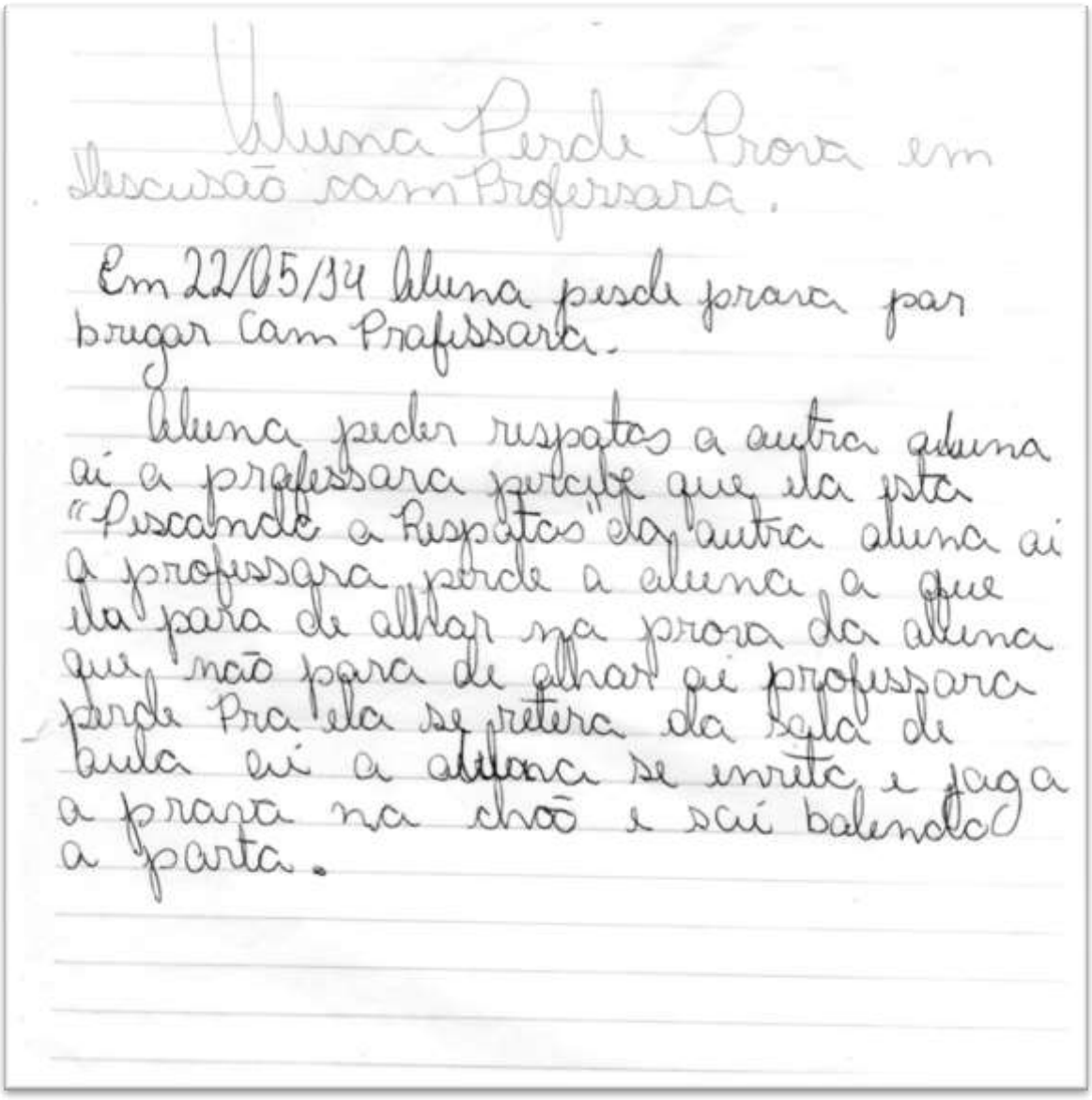


A aula di Ciecia

A comtecu um fato no dia 23/05/2014 na sala di aula o fato muito imtirasoti que o Porfessor endima duranti sua aula Ele a veia um aulo que estavea bagusado emtãa o porfessor Pedio Para ele Sai

da sala di aula um alumo Pedio Para ficar mais o Porfessor folou Para Ele Si ele naã Sai ele naa ia fazer a Porea a ele Sai o Porfessor com timou a aula

A3

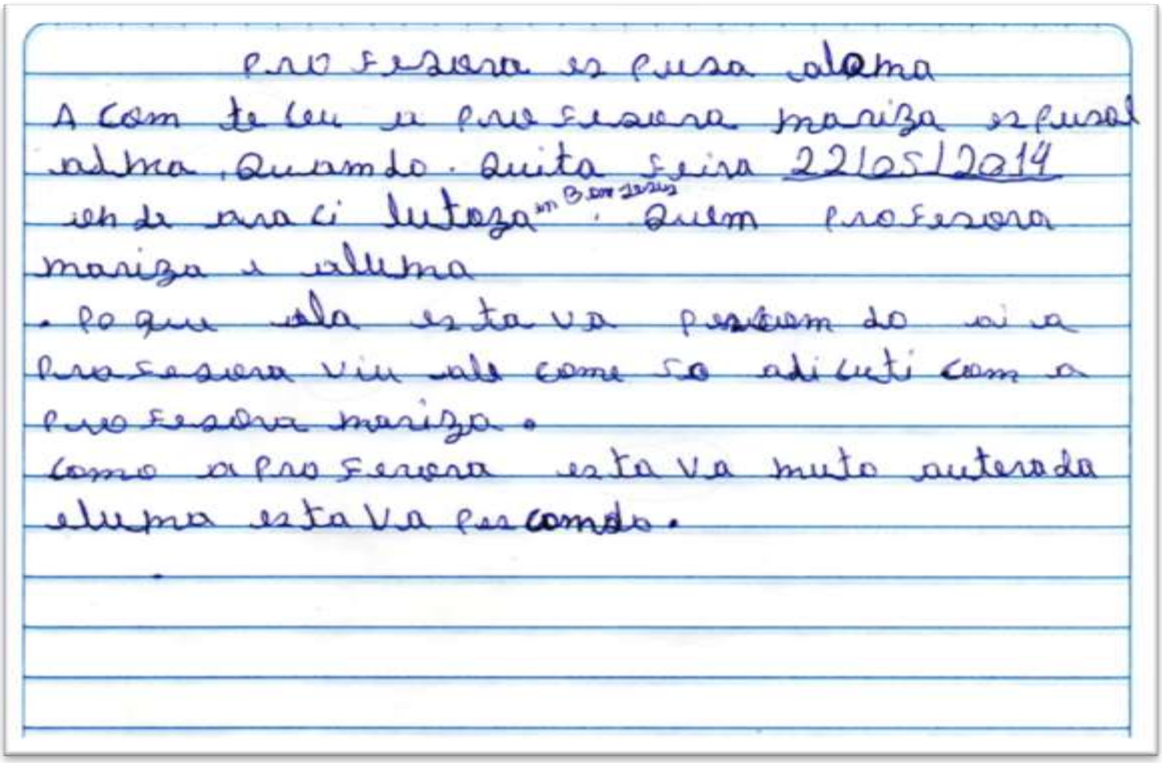


Aluna Perde Prova em discussão com Professora.

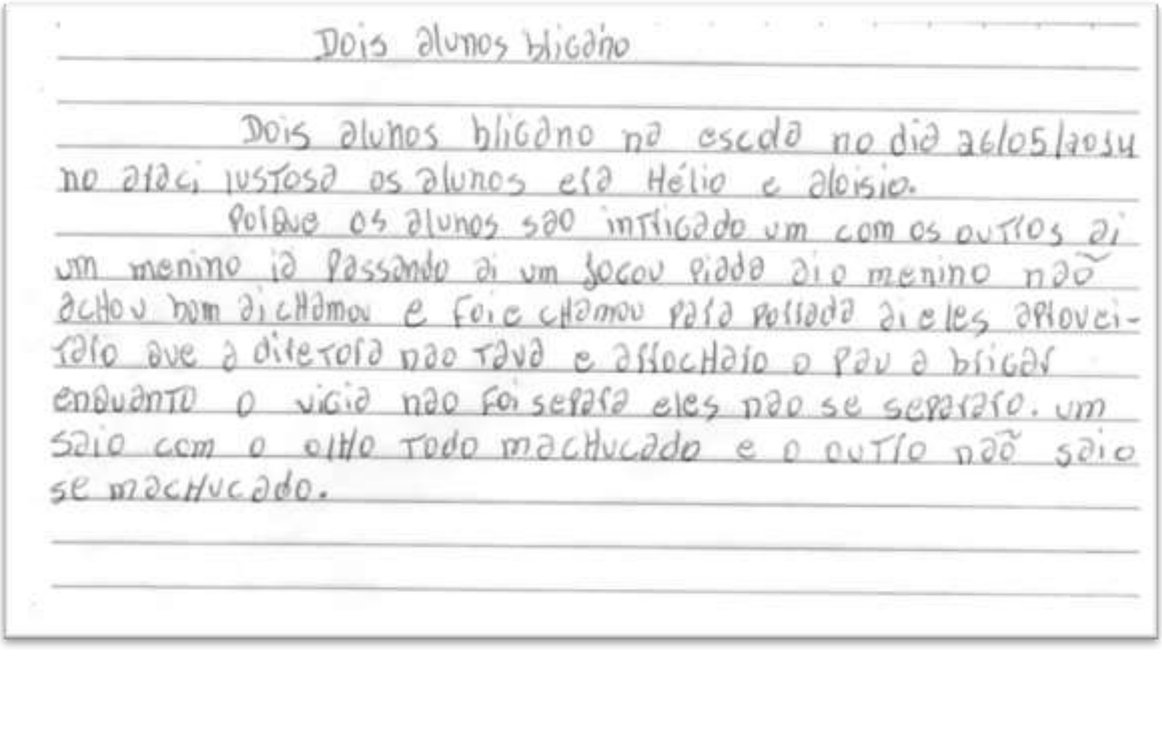
Em 22/05/14 Aluna pesde prova por brigar Com Profissara.

Aluna peder ruspatas a outra aluna aí a professara percebe que ela esta "Pescando a Respatas" da outra aluna aí a professara perde a aluna a que ela para de olhar na prova da aluna que não para de olhar aí professara perde Pra ela se retira da Sala de aula aí a aluna se revita e joga a prova na chão e saí batendo a porta.

A4

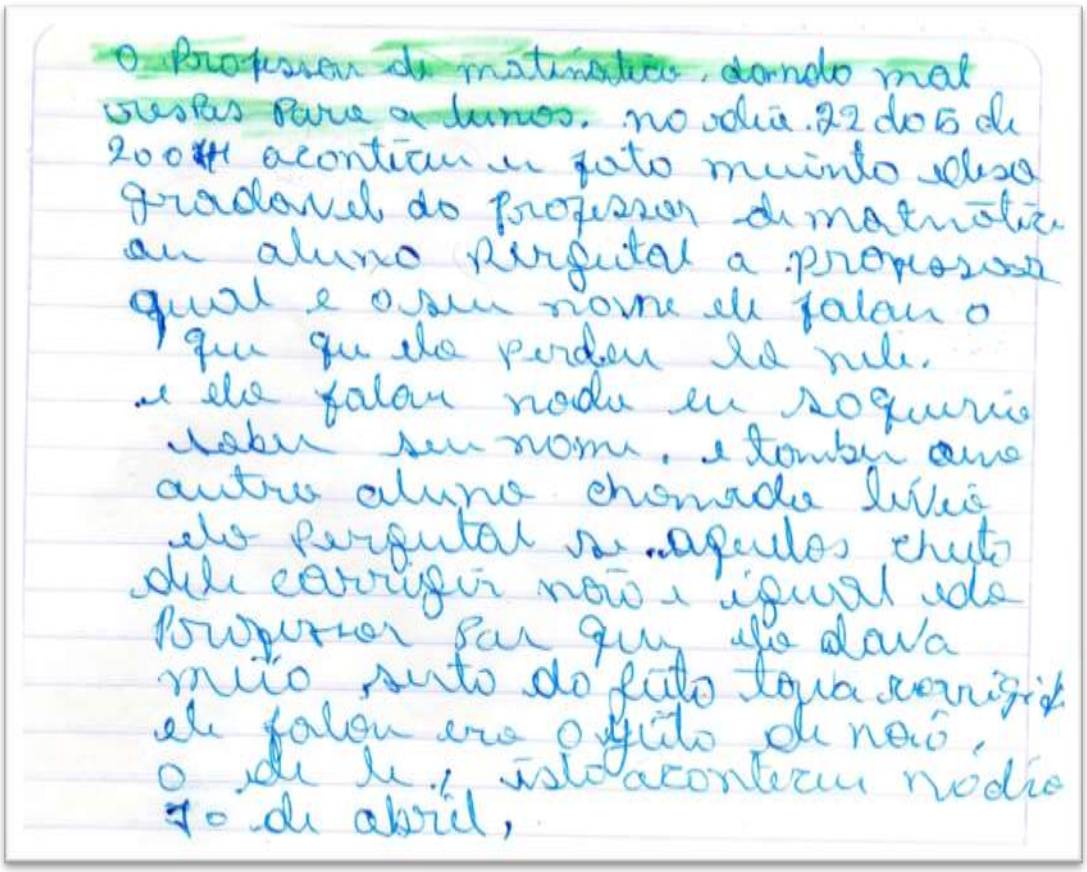

profesora espusa alama
A com teceu a profesora mariza espusal
alma, Quamdo. Quita feira 22/05/2014
ende araci lutoza. Quem profesora
mariza e aluma
. Poque ela estava pesadom do ai a
prosesora viu ela come so adicuti com a
profesora mariza.
Como a profesora estava muto auterada
aluma estava pescomdo.

A5


Dois alunos bligãno

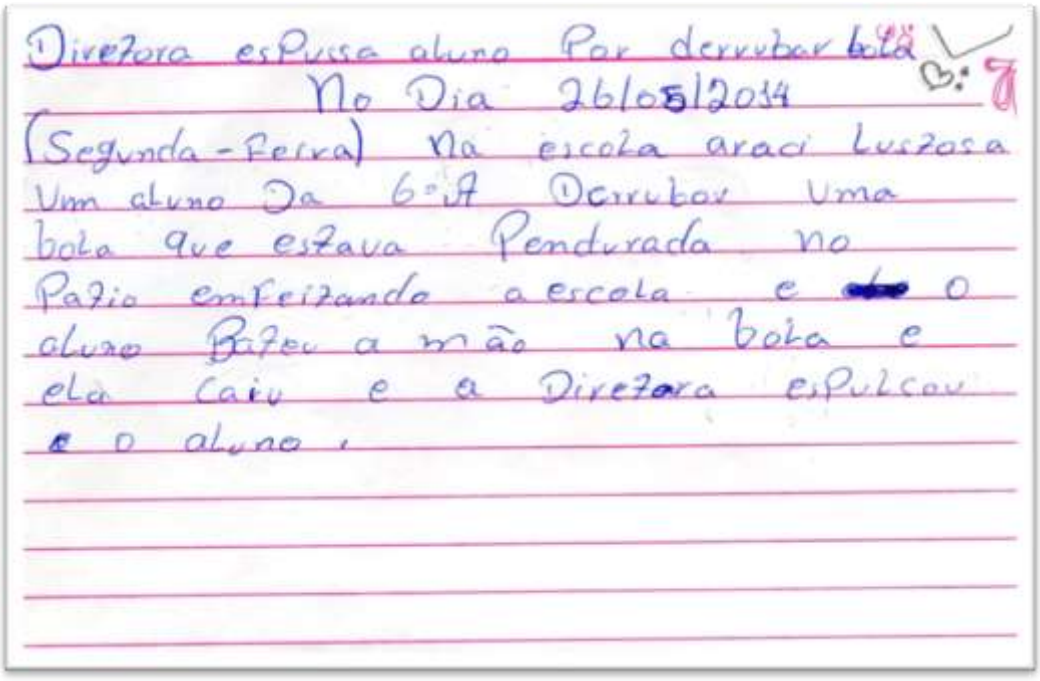
Dois alunos bligãno na escola no dia 26/05/2014
no araci justosa os alunos era Hélio e aloisio.
Porque os alunos são intrigado um com os outros ai
um menino ia passando ai um jogou piada ai o menino não
achou bom ai chamou e foi e chamou para porrada ai eles aprovei-
taro que a diretora não tava e arrochato o pau a brigar
enquanto o vicia não foi separa eles não se separaro. um
saio com o olho todo machucado e o outro não saio
se machucado.

A6



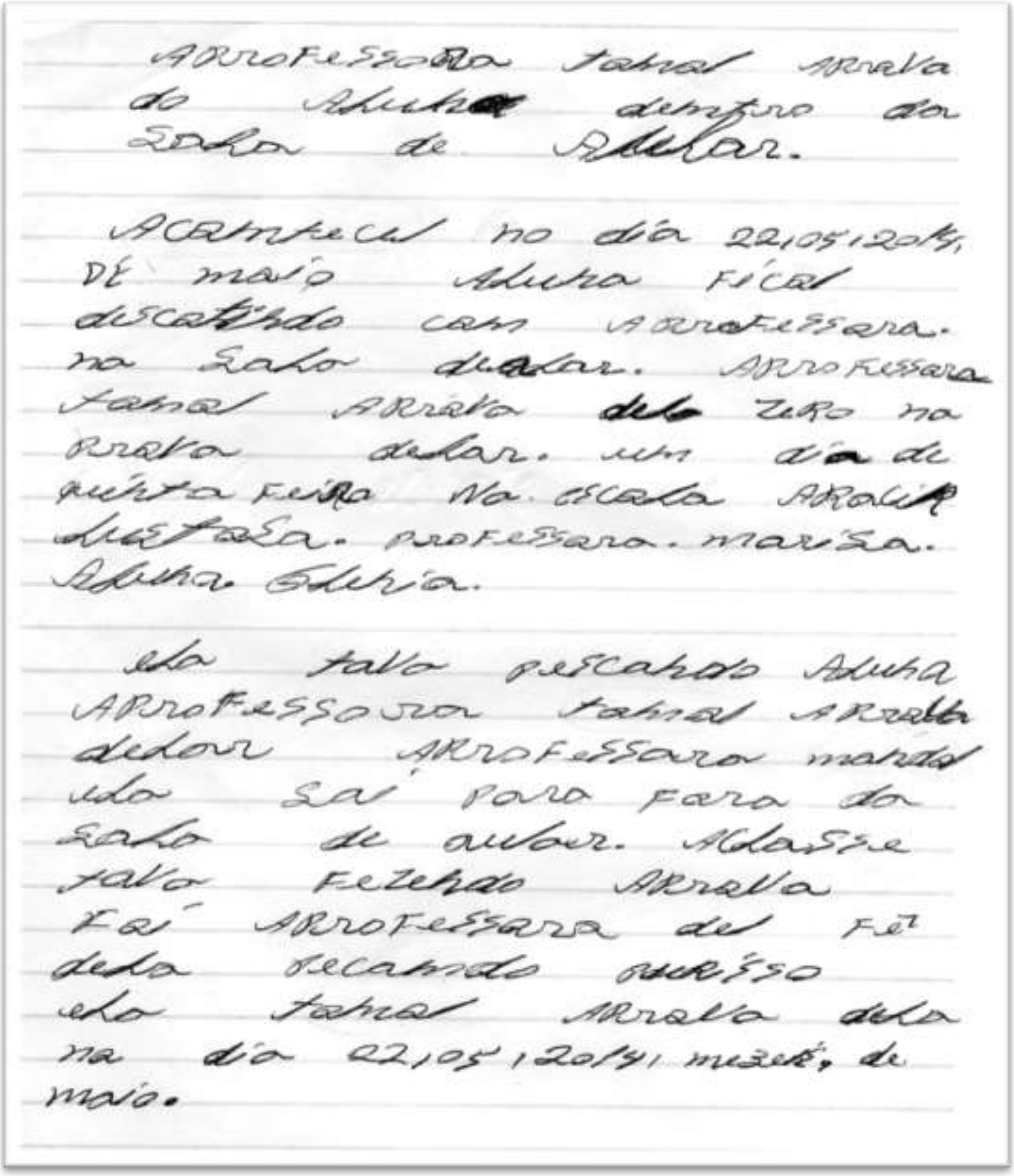
O Professor de matemática, dando mal
respas para a lunos. no dia 22 do 5 de
2004 acontecer o fato muito desa
gradavel do professor de matemática
ou aluno Perguntal a professora
qual e o seu nome ele falou o
que que ela perdeu la nele.
e ela falou nada eu soqueria
saber seu nome. e tomber ano
outro aluno chamada lívia
ela perguntal se aquelas chuto
dele corrigir não e igual ela
Professor Par que ela dava
meio, sento do feito tava corrigido
ele falou era o feito de não,
o de le, isto acontecer no dia
7 o de abril,

A7



Diretora espulsa aluno Por derrubar bola
No Dia 26/05/2014
(Segunda-Feira) Na escola araci Luzosa
Um aluno Da 6°A Derrubou Uma
bola que estava Pendurada no
Patio enfeitando a escola e o
aluno Botou a mão na bola e
ela caiu e a Diretora espulsou
o aluno.

A8

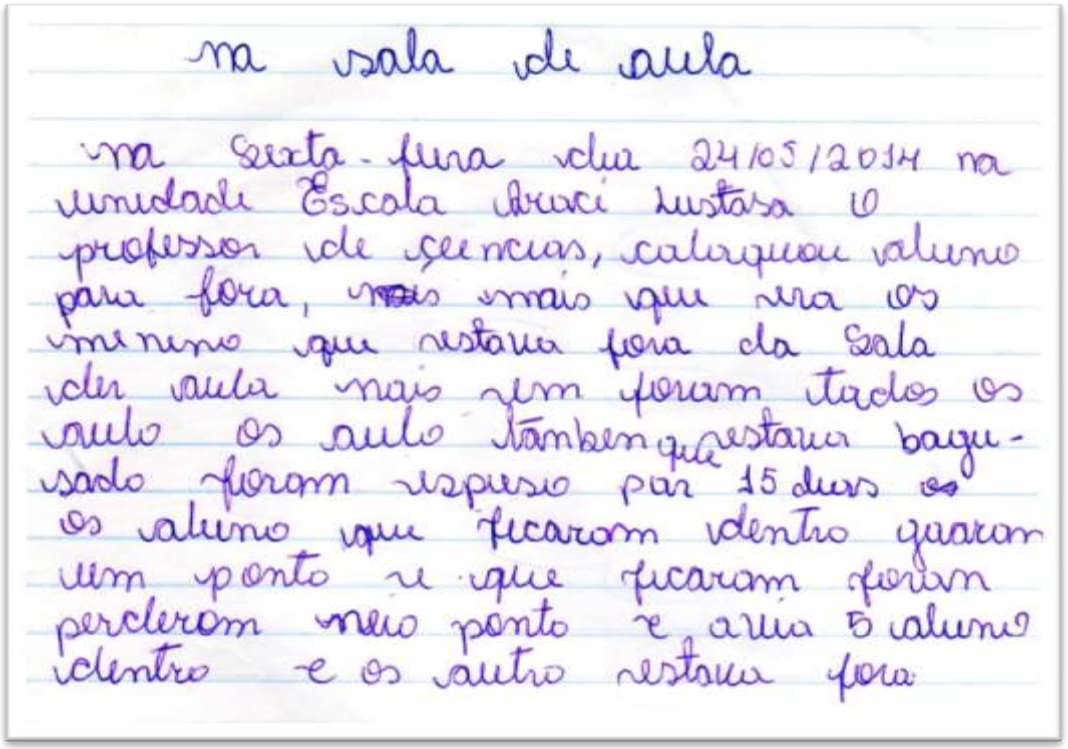


Aprofessora tamal Aprova
do Aluno dentro da
sala de Aular.

Acomteceu no dia 22/05/2014,
DE maio Aluna Fical
discatindo com Aprofessara.
na sala deAular. Aprofessara
tamal Aprova dele Zero na
prova deAlar. um dia de
quinta feira Na escola [illegible]
[illegible]. professara. mariza.
Aluna Gloria.

ela falo pescando Aluna
Aprofessora tamal Aprova
dela Aprofessara mandal
ela sai para fora da
sala de aular. Aclasse
falo Fezendo Aprova
Foi Aprofessara del Fei
dela pecamdo [illegible]
ela tamal Aprova dela
na dia 22/05/2014, mezeti, de
maio.

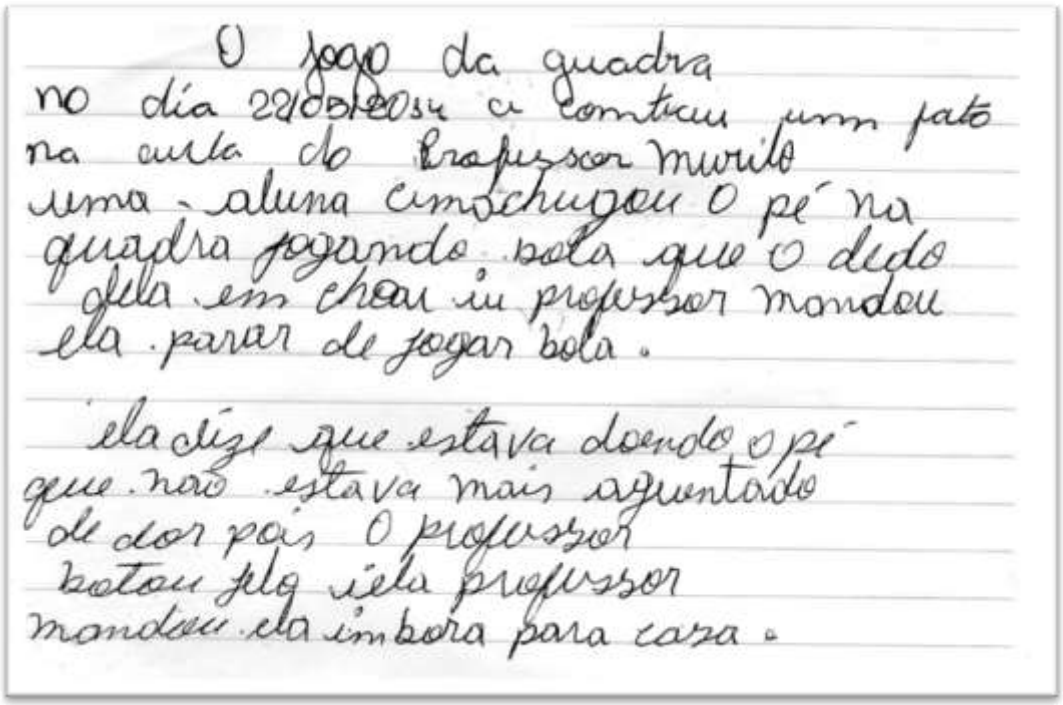
A9



na sala de aula

na Sexta-feira dia 24/05/2014 na unidade Escola Araci Lustosa o professor de ciencias, calaquou aluno para fora, ~~mas~~ mais que era os menino que estava fora da Sala der aula mais em foram todos os aulo os aulo tanbem que estava bagu-sado foram espuso par 15 dias ~~os~~ os aluno que ficaram dentro gaaram um ponto e que ficaram foram perderam meio ponto e avia 5 aluno dentro e os autro estava fora

A10

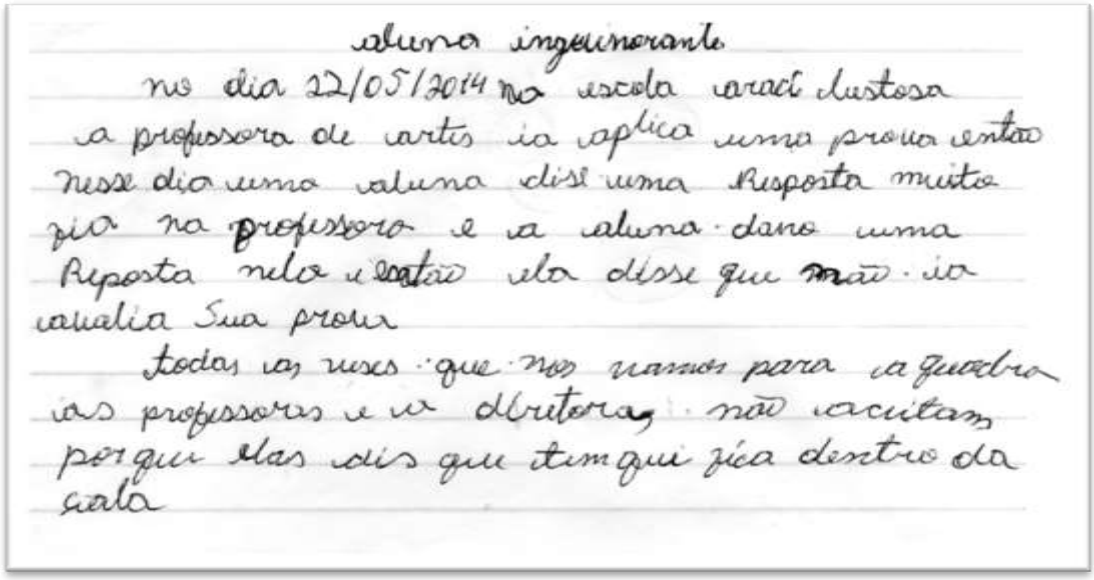


O jogo da quadra

no dia 22/05/2014 a contiau um fato na aula do Professor Murilo uma aluna cimachugou o pé na quadra jogando bola que o dedo dela em choar iu professor mandou ela parar de jogar bola.

ela dize que estava doendo o pé que não estava mais aguentado de dor pois o professor botou fela iela professor mandou ela imbora para casa.

A11

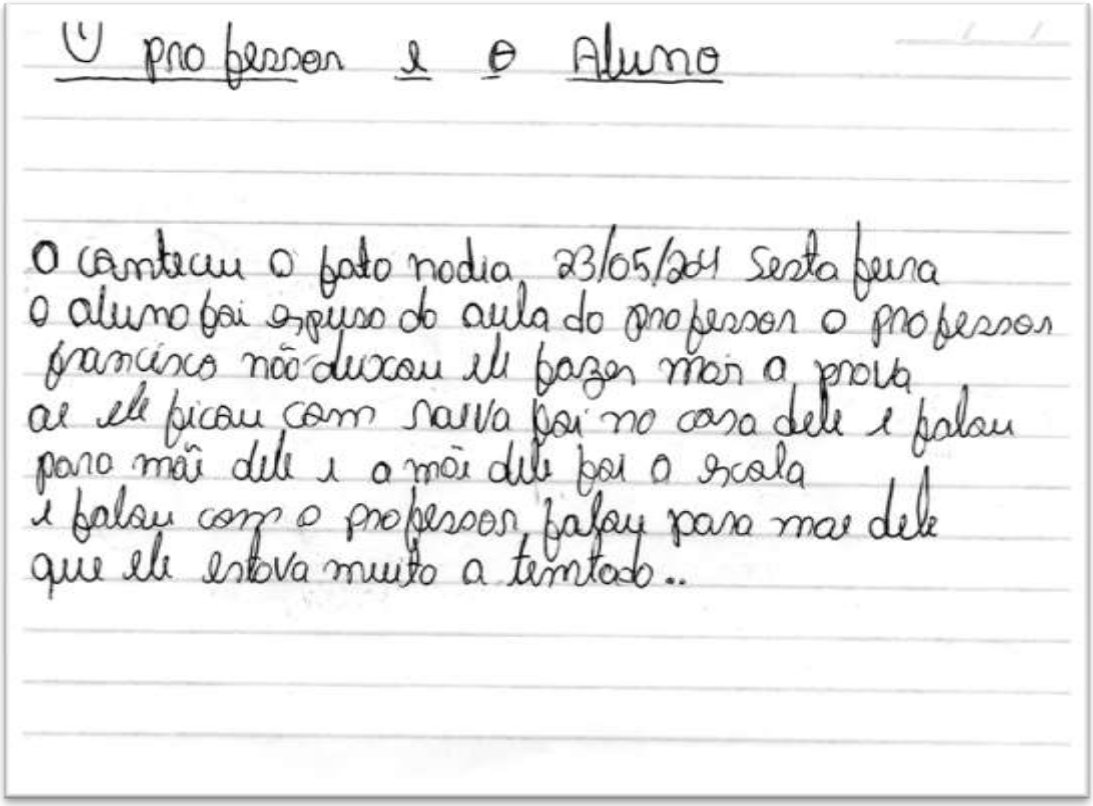


aluna inguinorante

no dia 22/05/2014 na escola araci lustosa a professora de artes ia aplica uma prova então nesse dia uma aluna disse uma Resposta muito fia na professora e a aluna dano uma Reposta nela e então ela disse que não ia avalia Sua prova

todas as vezes que nos vamos para a quadra as professoras e a diretora, não aceitam porque elas dis que tem que fica dentro da sala

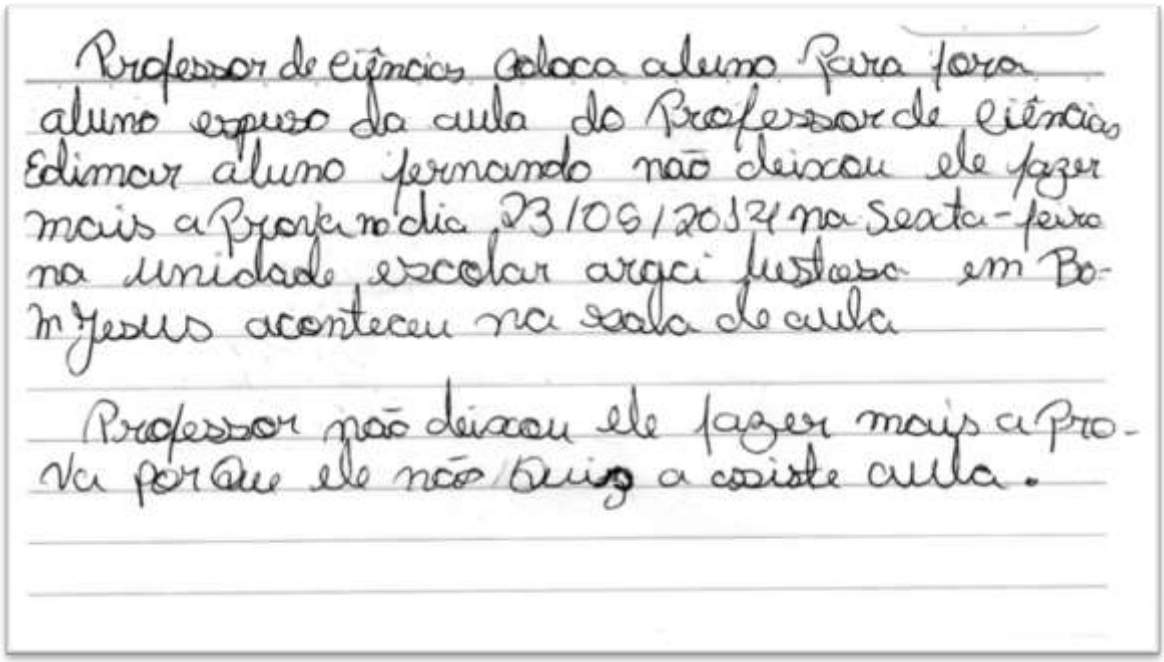
A12



O professor e o Aluno

O acontecu o fato no dia 23/05/24 Sexta feira
o aluno foi expulso da aula do professor o professor
francisco não deixou ele fazer mais a prova
ai ele ficou com raiva foi no casa dele e falou
para mãi dele e a mãi dele foi a escola
e falou com o professor, falou para mai dele
que ele estava muito a tentado..

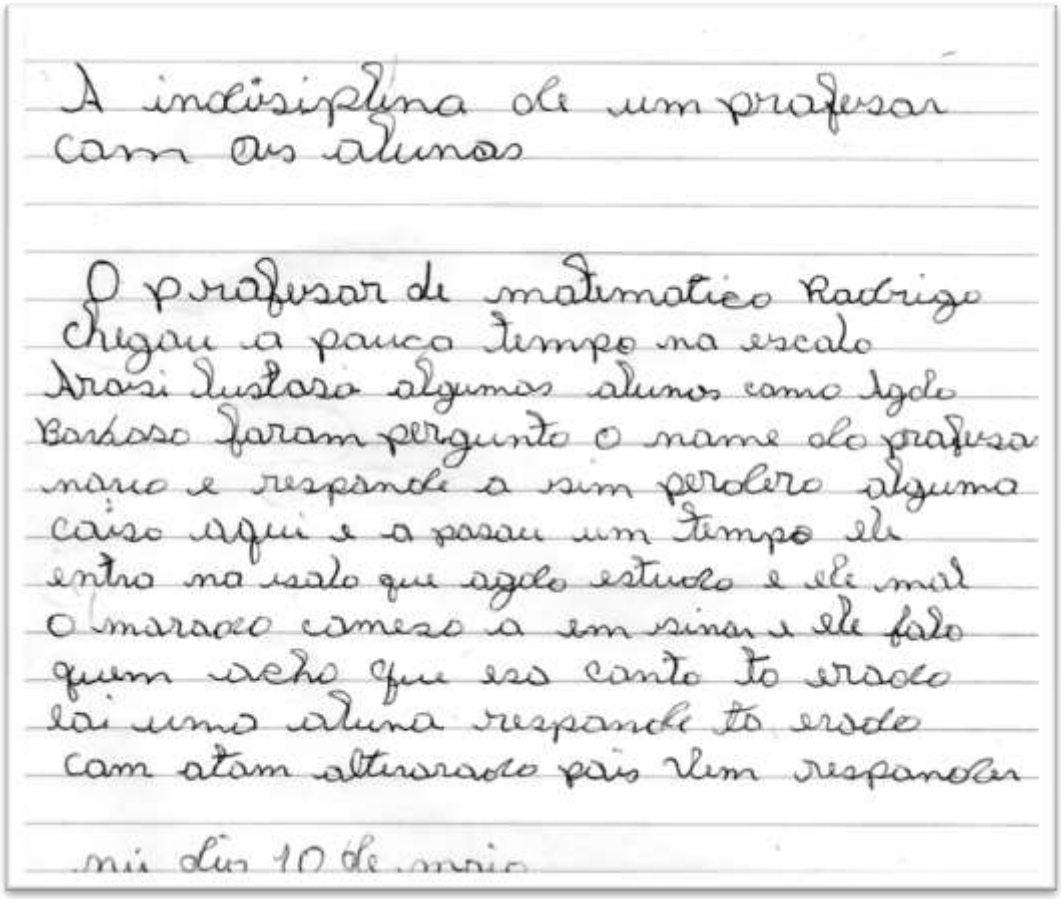
A13



Professor de ciências coloca aluno para fora
aluno expulso da aula do Professor de ciências
Edimar aluno fernando não deixou ele fazer
mais a Prova no dia 23/05/2024 na Sexta-feira
na unidade escolar araci justosa em Bo-
m Jesus aconteceu na sala de aula

Professor não deixou ele fazer mais a pro-
va porque ele não Veio a cosiste aula.

A14



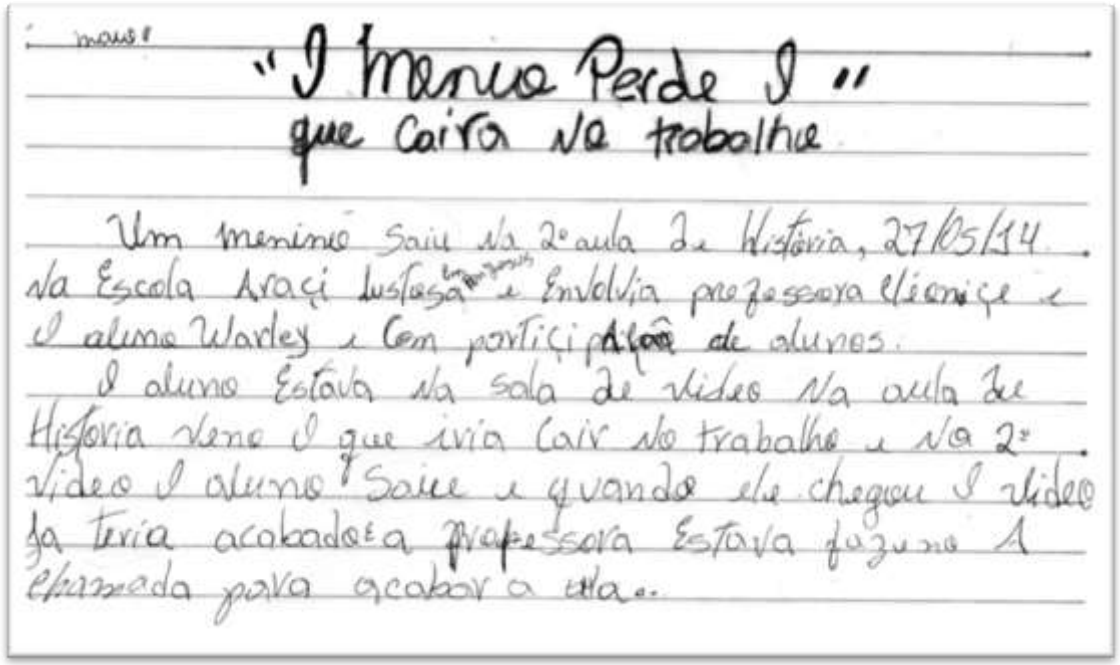
A indisiplina de um profesar
com as alunas

O profesar de matematico Rodrigo
chegou a pouco tempo na escola
Araci Lustosa algumas alunos como Agdo
Barbosa foram pergunto o name do profesa
nario e respande a sim perdero alguma
caiso aqui e a pasou um tempo ele
entra na sala que agdo estudo e ele mal
o marado cameso a em sinar e ele falo
quem acho que esa canto to erado
lai uma aluna respande to erado
com atam alterarado pais vem respander

nu dia 10 de maio

A15

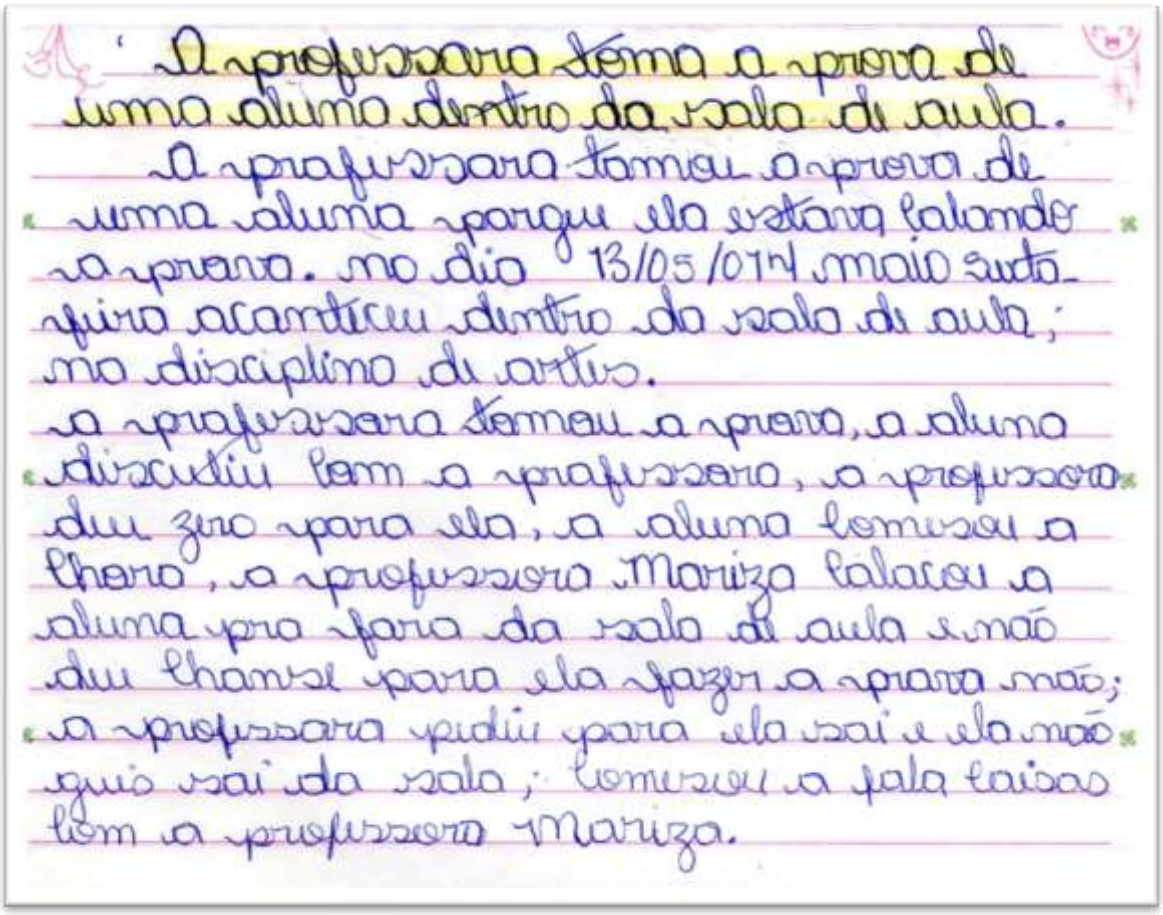
maio



"I Menino Perde I"
que Caira No trabalho

Um menino Saiu Na 2ª aula de História, 27/05/14
Na Escola Araçi Lustosa em Angosto e Envolvia professora Cleonice e
o aluno Warley e Com participação de alunos.
O aluno Estava Na sala de video Na aula de
Historia Veno O que iria Cair No trabalho e Na 2ª
video O aluno Saiu e quando ele chegou O video
ja teria acabado e a professora Estava fazendo A
chamada para acabar a ala..

A16

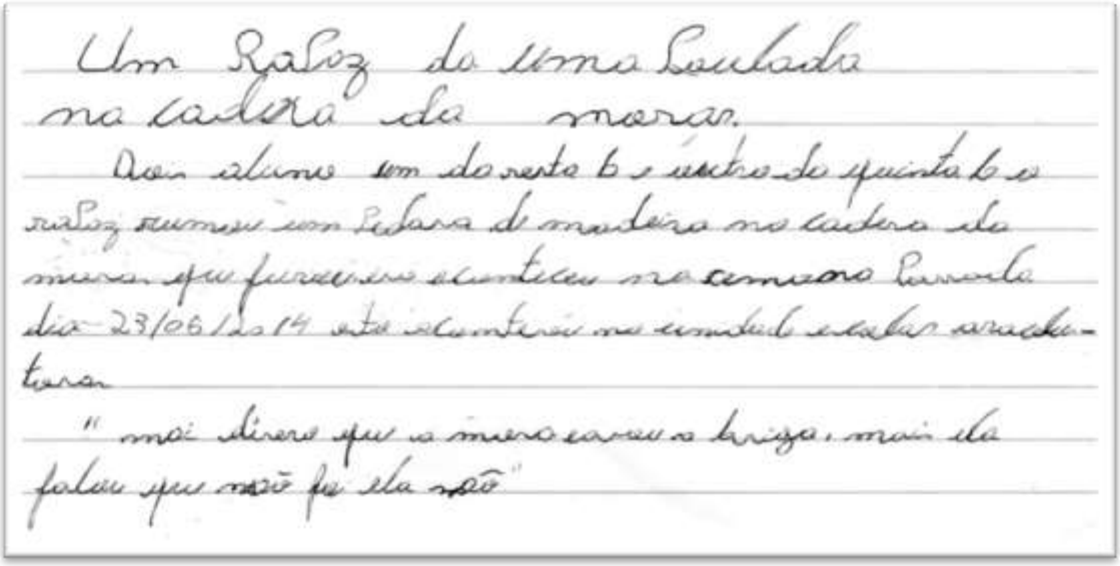


A profissora toma a prova de uma aluna dentro da sala de aula.

A profissora tomou a prova de uma aluna porque ela estava colando a prova. no dia 13/05/014 mais sexta-feira aconteceu dentro da sala de aula; na disciplina de artes.

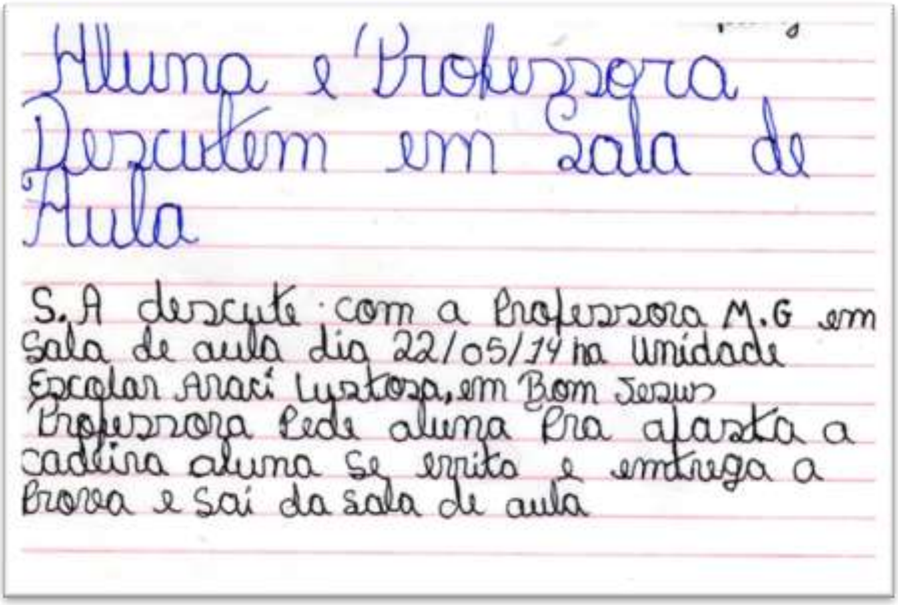
a profissora tomou a prova, a aluna discutiu com a profissora, a profissora deu zero para ela, a aluna começou a chora, a profissora Mariza colocou a aluna pra fora da sala de aula e não deu chance para ela fazer a prova não; a profissora pediu para ela sai e ela não quis sai da sala; começou a fala coisas com a profissora Mariza.

A17



Um Rapaz da uma Paulada
na cadera da menina.
Dois alunos um do sexto b e outro do quinto b o
rapaz rumou um Pedaço de madeira na cadeira da
menina que [illegible] aconteceu na [illegible] Escola
dia 23/06/2014 isto aconteceu na unidade escolar Aracilu-
tosa
" mãe disse que a menina começou a briga, mais ela
falou que não foi ela não"

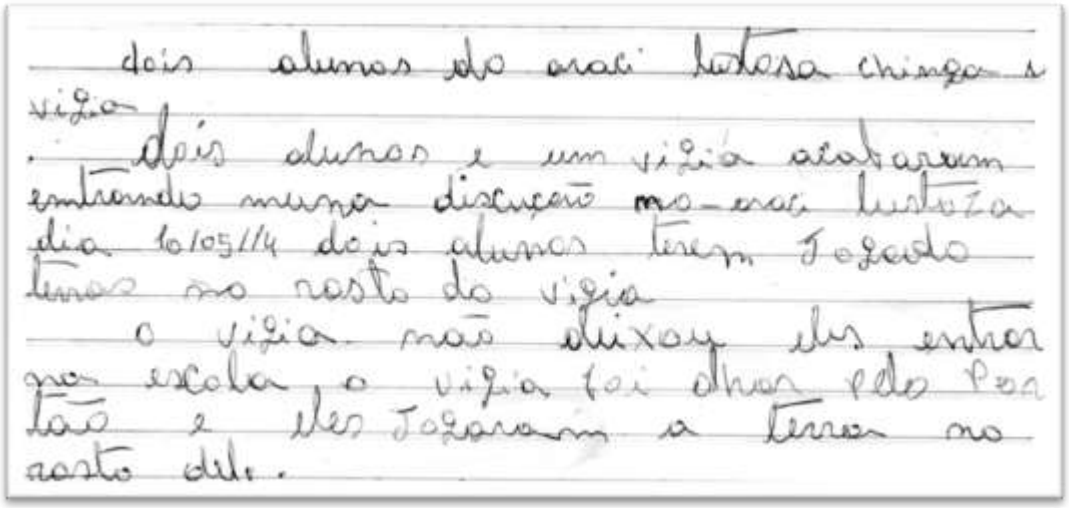
A18



Aluna e Professora
Descutem em Sala de
Aula

S.A descute com a Professora M.G em
Sala de aula dia 22/05/14 na Unidade
Escolar Araci Lustosa, em Bom Jesus
Professora Pede aluna Pra afasta a
cadeira aluna Se irrita e entrega a
Prova e Saí da sala de aula

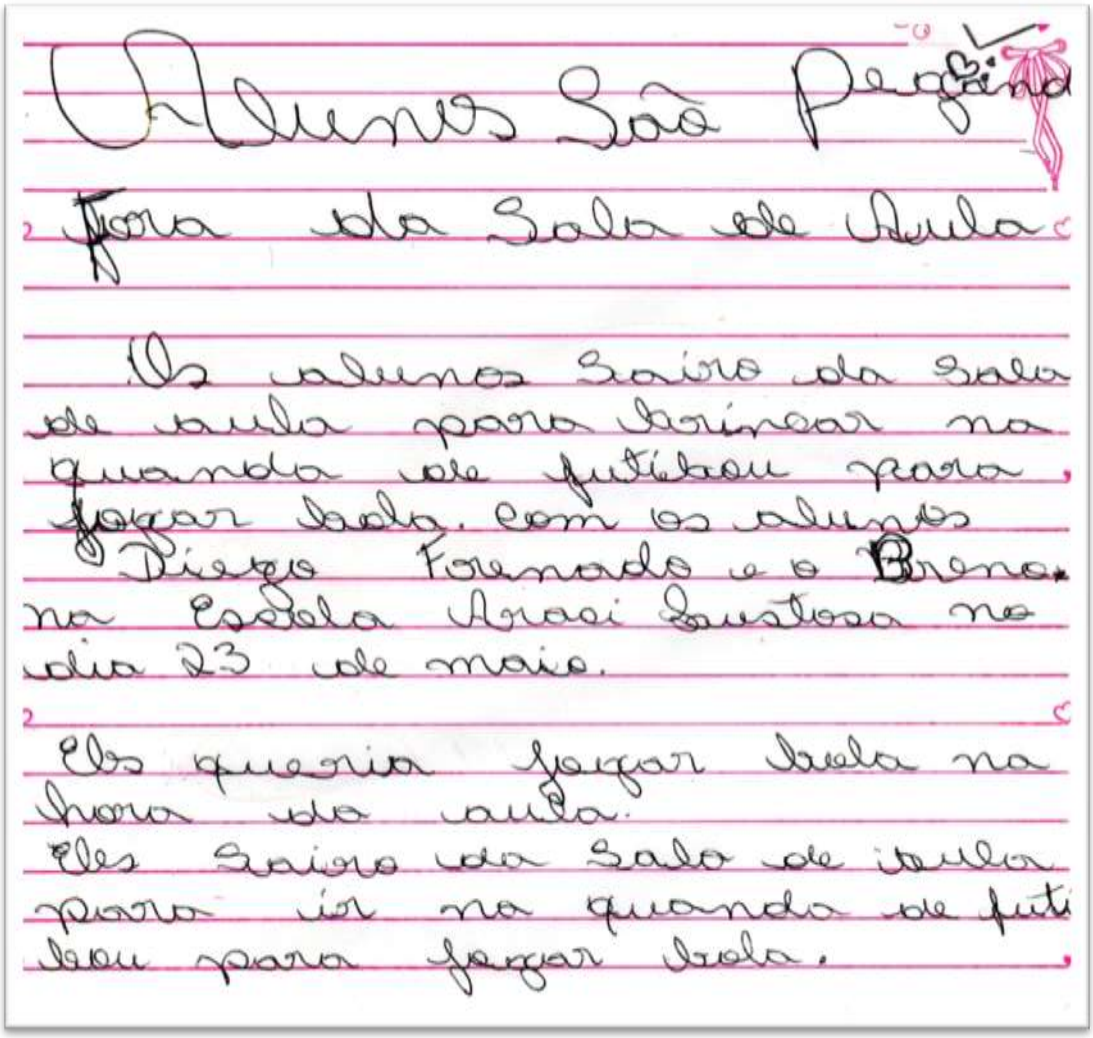
A19



dois alunos do araci lustosa chinga a
vigia
. dois alunos e um vigia acabaram
entrando numa discuçaõ no araci lustoza
dia 16/05/14 dois alunos terem Jogado
terras no rosto do vigia
o vigia não deixou eles entrar
na escola, o vigia foi olhar pelo Por
tão e eles Jogaram a terra no
rosto dele.

ANEXO B - PRODUÇÕES DE TEXTO DOS ALUNOS DA TURMA " C"

A1

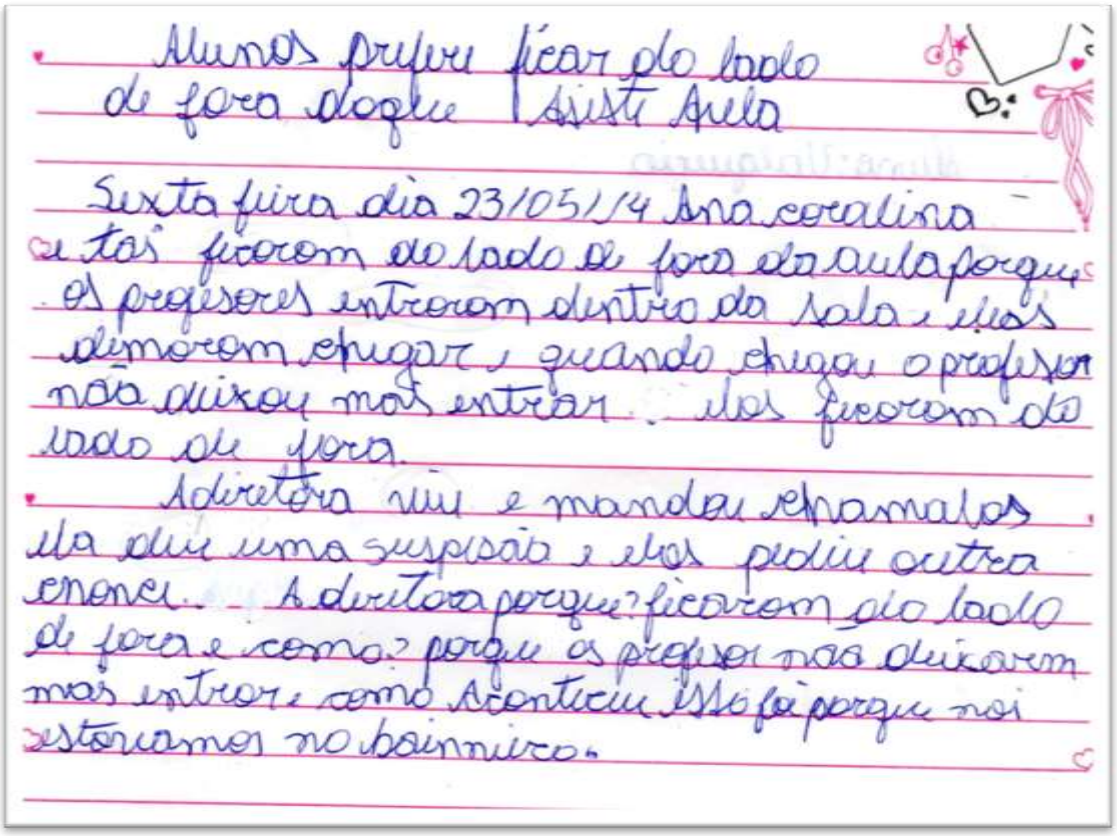


Alunos São Pegados
Fora da Sala de Aula

Os alunos Sairo da Sala de aula para brincar na quando ele futebou para jogar bola. com os alunos Diego Fernado e o Brena na Escola Araci Bastosa no dia 23 de maio.

Eles queria jogar bola na hora da aula.
Eles Sairo da Sala de aula para ir na quando ele futebou para jogar bola.

A2



Alunos prefere ficar do lado de fora doque Asiste Aula

Sexta feira dia 23/05/14 Ana coralina e tais ficarom do lado de fora da aula porque os profesores entrarom dentro da sala e elas demorom chegar e quando chegou o profesor não deixou mais entrar. elas ficarom do lado de fora.

A diretora viu e mandou chamalos ela deu uma suspisão e elas pediu outra chance. A diretora porque? ficarom do lado de fora e como? porque os profesor não deixarem mais entrar e como Aconteceu isso foi porque nos estavamos no bainneiro.

A3

---

21 05 14

PROFESSORA CHAMA ALUNOS DE CACHORRO AO VER ELES SE DIVERTINDO NO PATIO DA ESCOLA!

Dia 15 DE MARÇO AS 9:30 DA MANHA PERIODO DO RECREIO PROFESSORA DE HISTORIA DA UNIDADE Escolar ARAÇI Lustosa Cleoniçia. CHAMA OS ALUNOS Dela De CACHORRO AO VER ELES BRINCANDO NO PATIO DA Escola:

O motivo dela ter feito isso Foi Porque os alunos tava Fazendo muita zuada tava gritando Fazendo muito Barulho Emtre eles Lucas, 6C, mateus, 5ª, BRENO MENDES 6E e outros alunos não indentificado...

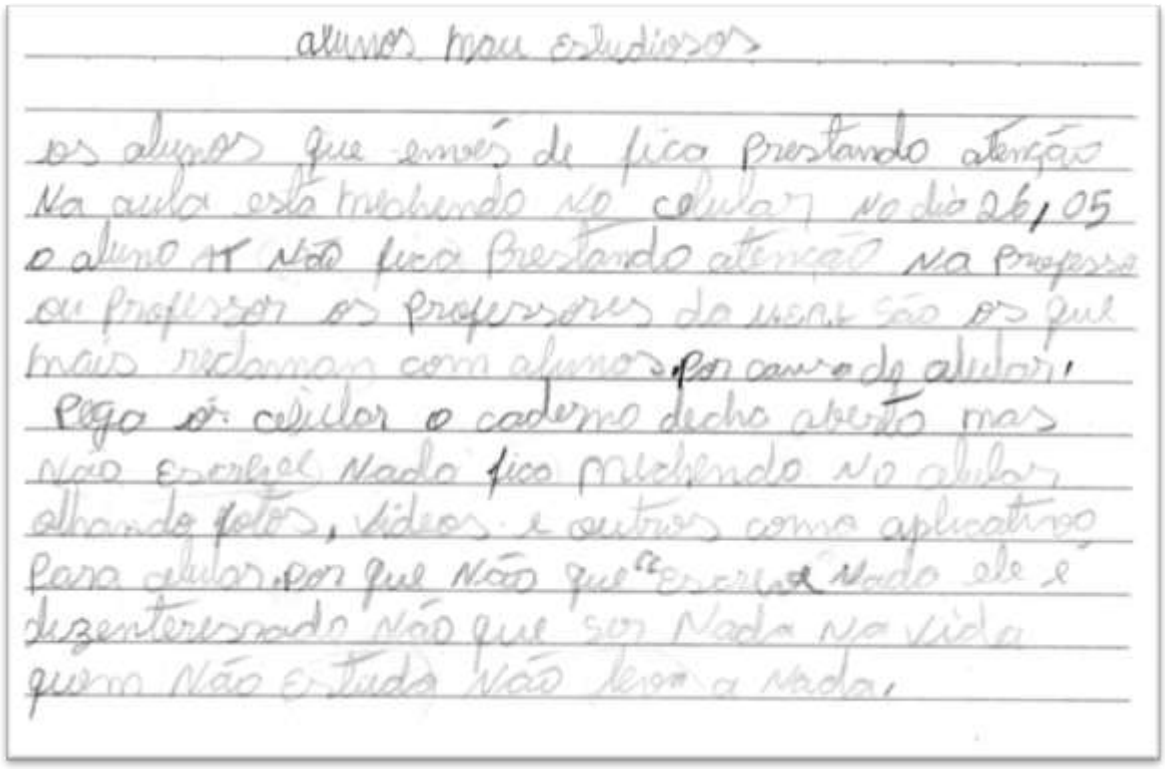
A4

O Roubo de um celula na Escola Araci Lustosa

foi Roubado um celula na Escola Araci Lustosa. na Sala dos professores no dia 26/05/2014

A aluna se chama fernanda ela deichou o celula na Sala dos professores meio dia ela discuidou do celula e foi Roubado por Enquanto ninguem sabe quem foi o ladrão.

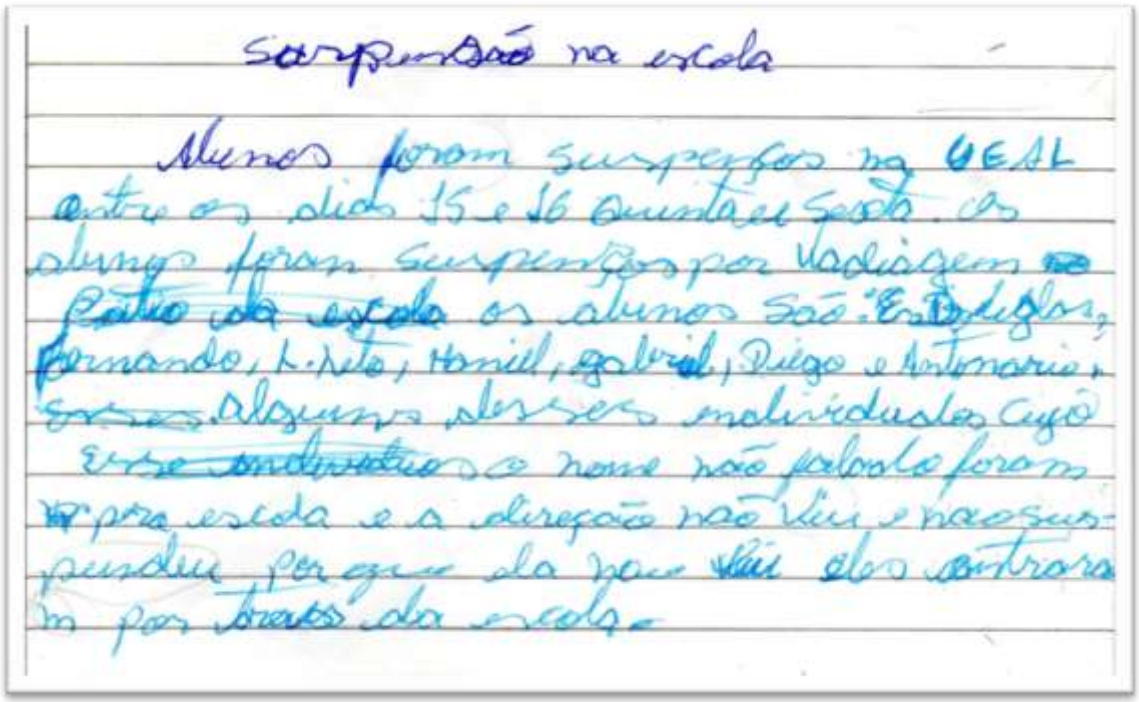
A5



alunos mau estudiosos

os alunos que envés de fica prestando atenção
na aula está mechendo no celular no dia 26/05
o aluno AT não fica prestando atenção na professo
ou professor os professores da UEAL são os que
mais reclaman com alunos por causa do celular.
Pega o celular o caderno decha aberto mas
não escreve nada fica mechendo no celular
olhando fotos, videos e outros como aplicativo
para celular. por que não que escreve nada ele é
dizenteressado não que ser nada na vida
quem não estuda não leva a nada.

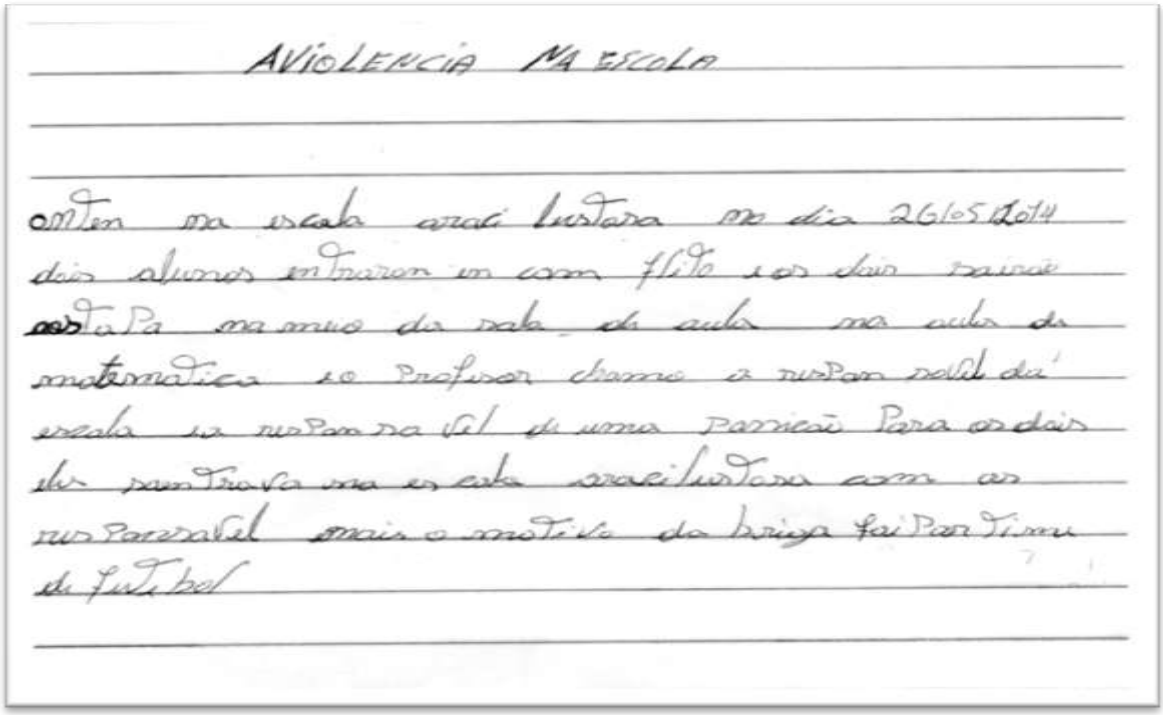
A6



suspensão na escola

Alunos foram suspenços na UEAL
entre os dias 15 e 16 quinta e sexta. os
alunos foram suspenços por vadiagem no
Patio da escola os alunos são: Estefanio,
Fernando, L. Neto, Maniel, Gabriel, Diego e Antonario.
~~Esses~~ Alguns desses individuos cujo
~~esse individuos~~ o nome não falado foram
~~n~~ pra escola e a direção não viu e não sus-
pendeu porque ela não viu eles entraram
por traz da escola.

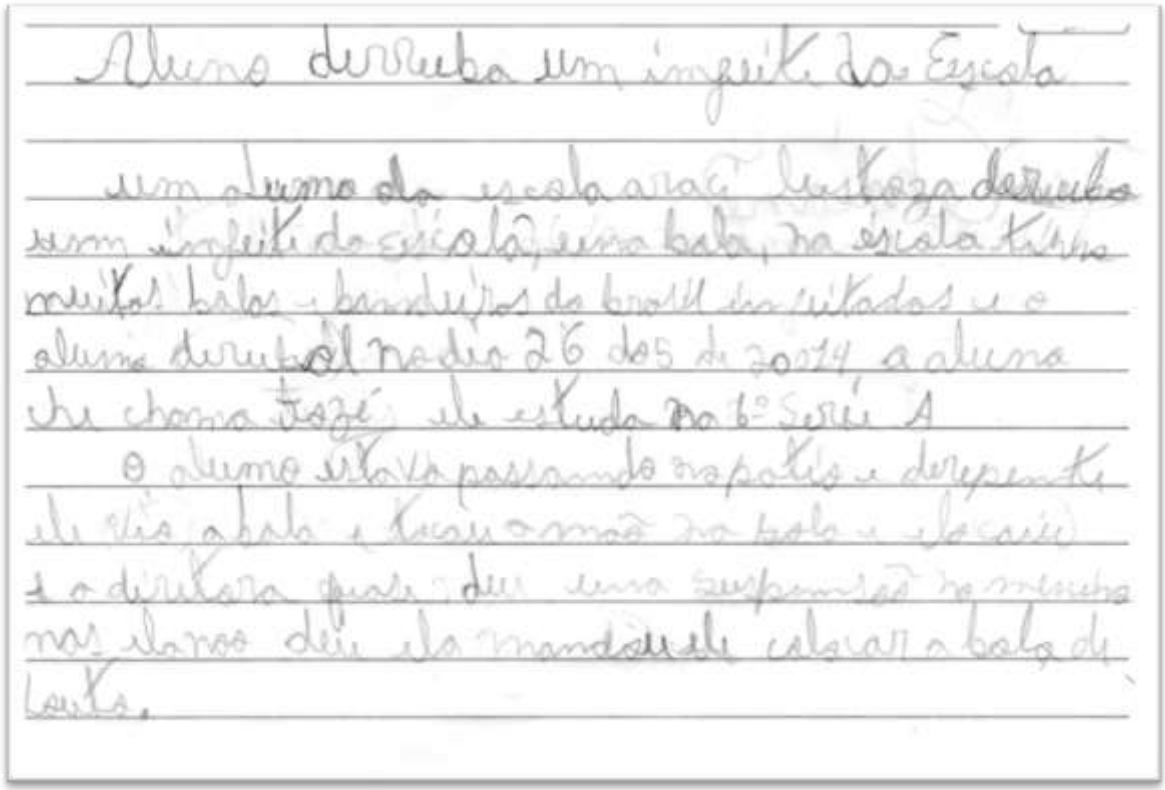
A7



AVIOLENCIA NA ESCOLA

ontem na escola araci lustosa no dia 26/05/2014 dois alunos entraram em com flito e os dois sairão estapa na meio da sala de aula na aula de matematica e o Profesor chamo a respon savel da escola e a respon sa vel de uma panicão Para os dois eles sentrava na escola aracilustosa com as responsavel mais o motivo da briga fai Par Time de futebol

A8

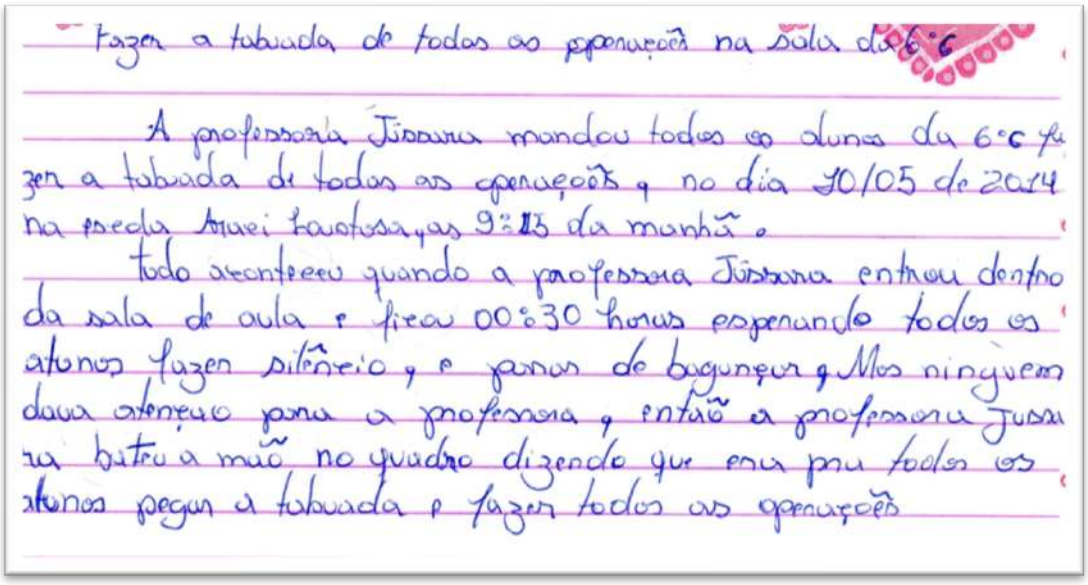


Aluno derruba um imfeite da Escola

um aluno da escola aracã lustoza derruba um imfeite da escola, uma bola, na escola tinha muitas bolas e bandeiras do brasil enfeitadas e o aluno derrubol no dia 26 do 5 de 2014, o aluno che chama Jozé ele estuda na 6º Serie A

O aluno estava passando no patio e derepente ele vio a bola e tocou a mão na bola e ela caiu e a diretora quase deu uma suspensão no menino nas ela nao deu ela mandou ele colocar a bola de louto.

A9

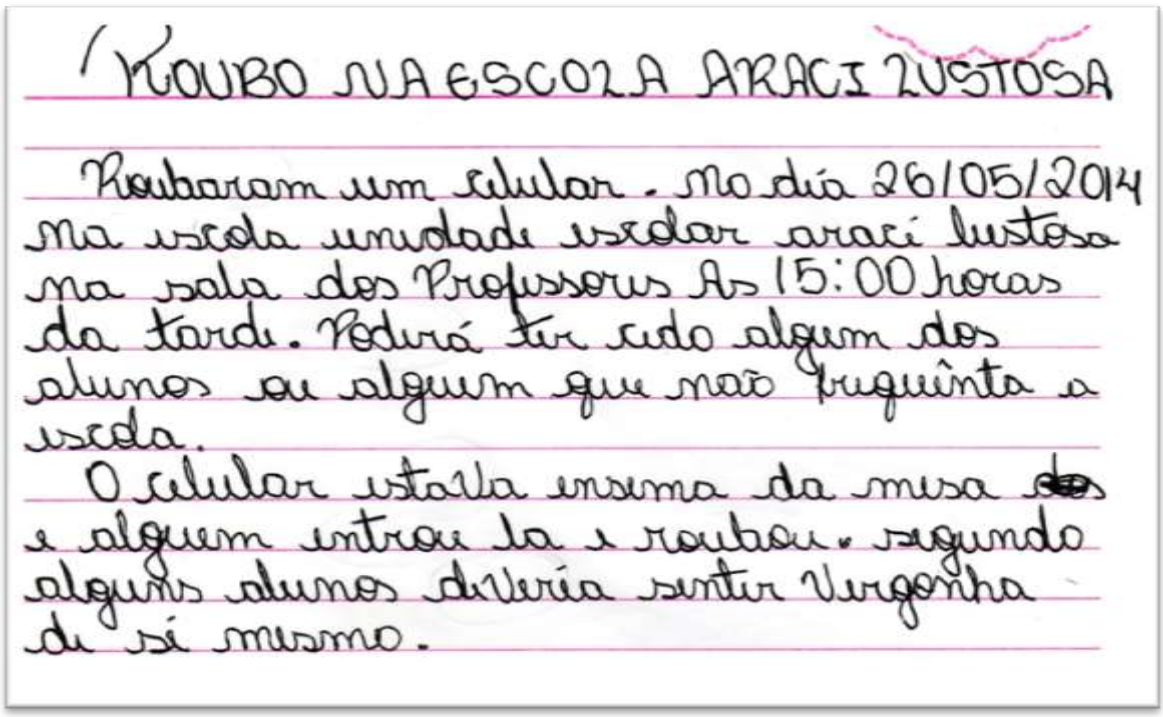


Fazer a tabuada de todas as operações na sala da 6°C

A professora Jussara mandou todos os alunos da 6°C fazer a tabuada de todas as operações, no dia 10/05 de 2014 na escola Araci Lustosa, as 9:15 da manhã.

Tudo aconteceu quando a professora Jussara entrou dentro da sala de aula e ficou 00:30 horas esperando todos os alunos fazer silêncio, e parar de bagunçar, Mas ninguem dava atenção para a professora, então a professora Jussara bateu a mão no quadro dizendo que era pra todos os alunos pegar a tabuada e fazer todas as operações

A10



KOUBO NA ESCOLA ARACI LUSTOSA

Roubaram um celular. No dia 26/05/2014 na escola unidade escolar araci lustosa na sala dos Professores As 15:00 horas da tarde. Poderá ter sido algum dos alunos ou alguem que não frequênta a escola.

O celular estava ensima da mesa ~~dos~~ e alguem entrou la e roubou. segundo alguns alunos deveria sentir Vergonha de si mesmo.

A11

Aluno entra em conflito com o professor.

No dia 23 do 04 acontecer uma indisciplina na escola, Araci Lustosa relacionado ao professor Salvador e o aluno carlos augusto. A versão do prof Salvador foi que na hora que ele entrou na sala de aula, ele disse que se passare de 5 minutos nehum aluno entrava mais, o aluno c.a queria entrar na sala depois de ter passado 15 minutos fora. Mas o prof. não permitiu a entrada do aluno, e ele com receios do professor começou a agredir-lo verbalmente, e o prof não aceitou a reação do aluno deu-lhe 15 dias de suspenção. como testemunhas todos os alunos que estavam no local confirmando tudo oque aconteceu. O aluno expressou exatidão, com o professor, No caso ocorrido so o aluno envolvido. "Respeito tem que vim de casa e a escola contribue" disse o professor.