



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

FERNANDO PINHEIRO

**JORNAL ESCOLAR:**  
LABORATÓRIO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

---

Londrina  
2009

FERNANDO PINHEIRO

**JORNAL ESCOLAR:**  
LABORATÓRIO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento.

Londrina  
2009

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

P654j Pinheiro, Fernando.

Jornal escolar : laboratório para o ensino de língua portuguesa /  
Fernando Pinheiro. – Londrina, 2009.  
222 f. : il.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade  
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa  
de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2009.

Bibliografia: f. 158-162.

1. Gêneros textuais – Teses. 2. Interacionismo sociodiscursivo –  
Teses. 3. Linguagem e educação – Teses. 4. Letramento – Teses. 5.  
Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. I. Nascimento, Elvira  
Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e  
Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da  
Linguagem. III. Título.

CDU 801

FERNANDO PINHEIRO

**JORNAL ESCOLAR:**  
LABORATÓRIO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Elvira Lopes Nascimento

---

Adair Gonçalves

---

Núbio Delane Ferraz Mafra

Londrina, 9 de Setembro de 2009.

## DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a todos aqueles que me incentivaram a começar e, sobretudo, a dar continuidade a esta caminhada que para mim foi tão significativa.

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elvira Lopes Nascimento, orientadora desse estudo, pela confiança em mim depositada, pelo incentivo e apresentação de um novo horizonte para a carreira desse professor.

Aos professores Núbio Delanne Ferraz Mafra e Joyce Elaine de Almeida e Odylon Fleury, por aceitarem o convite para compor a banca de defesas.

Aos docentes do Programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, mediadores do processo que me permitiu chegar até aqui.

Aos colegas adquiridos ao longo desse mestrado.

À minha família e ao Jefferson, que sempre me apoiaram em todos os momentos da minha vida, pessoas a quem agradeço profundamente por serem mãe, pai e irmãos-amigos.

À Micaela, diretora do Colégio Izidoro L. Cerávolo, pelo apoio ao desenvolvimento desse projeto.

Aos meus queridos alunos do 1<sup>o</sup> A, os verdadeiros sujeitos dessa pesquisa.

A Deus, pela vida, pela saúde física e mental que me permitiram ter a coragem de tentar e descobrir o muito que é possível realizar.

PINHEIRO, Fernando. **Jornal escolar**: laboratório para o ensino de Língua Portuguesa. 2009. 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

Uma abordagem de ensino/aprendizagem que visa a organizações didáticas especiais em projetos e seqüências didáticas, tal como são incentivadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL,1998) sugerem que o material didático a dar suporte a essas formas de organização do tempo escolar seja pensado no quadro de *projetos de classe* (BRONCKART, 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, 1998). A concepção de linguagem como interação, como prática social, certamente não se aplica a atividades didáticas que primam pela memorização, repetição e imitação de modelos estagnados e descontextualizados (HERNÁNDEZ, 1998). Pela perspectiva sociointeracionista proposta pelos autores do Grupo de Genebra, os gêneros de textos constituem os formatos das interações humanas que propiciam o desenvolvimento, são pré-construídos que se encontram disponíveis no ambiente sociocultural e a sua apropriação se dá nos processos de mediação formativa por meio dos quais os adultos integram os “recém-chegados” às atividades sociais. Partindo desse pressuposto, e considerando que a escola é a instância que deve propiciar ao aluno oportunidades e condições para o domínio das atividades de linguagem em diferentes práticas sociais, buscamos assumir posição condizente com a prática de um professor–pesquisador que seja reflexivo sobre o seu próprio agir. Em conformidade com a postura metodológica da pesquisa-ação (ANDRÉ, 1995) e para testar estratégias didáticas que contribuam para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, tanto na leitura quanto na produção de textos oriundos das diferentes esferas da comunicação humana (NASCIMENTO, 2008), o nosso objetivo é o de relatar as fases de implantação de um projeto didático de produção, editoração e circulação de *jornal escolar* e as ações implicadas nesse processo: desde a análise e descrição de diferentes gêneros da mídia impressa que constituirão *modelos didáticos* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) e *seqüências didáticas*, até a fase final das transposições didáticas. Nesse processo, a descoberta das regularidades dos gêneros textuais que irão compor o jornal escolar, constituem os objetivos de ensino-aprendizagem que norteiam as atividades das oficinas a serem implementadas em uma turma da primeira série do ensino médio, no município de Apucarana. As atividades didáticas constituem atividades discursivas reais no momento em que a turma passa a outro momento desta pesquisa: o da elaboração do Jornal Escolar que contará com uma edição de 3000 exemplares a serem distribuídos à comunidade. Para o desenvolvimento desse projeto, trabalhamos com a hipótese de que a transformação da sala de aula em um laboratório em que as produções escritas se destinam a leitores reais, além de causar um efeito psicológico muito positivo nos alunos, constitui uma maneira eficiente de proporcionar a apropriação das práticas de linguagem, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

**Palavras-chave:** Pedagogia de projetos. Gêneros textuais da mídia impressa. Letramento. Interacionismo sociodiscursivo.

PINHEIRO, Fernando. **School journal: laboratory for teaching portuguese language.** 2009. 230p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## ABSTRACT

An approach to teaching/learning that objective specials didactics organization in projects and Following didactics, like been enconuraged in Nationals Curriculum Parameters of Portuguese Language (BRASIL, 1998) suggest the teaching materials that supports this forms of scholar time organization be thought in the framework of classes projects (BRONCKART, 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, 1998). The conception of language like interation, like social practice, certainly not apply to teaching activities that prioritize the memorization, repetition and imitation of stagnant and descontestualized models (HERNÁNDEZ, 1998). The prospect sociointeracionist proposed by the authors of Geneva group, the genres of text are formats of human interactions that provide the development, they are pre-builts available on the sociocultural situations and its appropriation happens on the process of formative mediation through which the adults integrate the “news members” to social activities. So, and considering the school is the social place that must to provide the student opportunities and conditions to field the language activities in different social practices, intend take the consistent position with the practice of a teacher-researcher and reflexive about his act. According to the methodological stance of action research (ANDRÉ, 1995), wich can reflect about own practice during the action and, in the same time, test teaching strategies that contribute to our students appropriate of the language capacities, on the reading and texts production from the different spheres of human communication (NASCIMENTO, 2008), The our objective is to relate the stages of implementation of a teaching project of production, publishing and circulation of School Journal and the actions involved in this process: since the analysis and description of different genres of press media will be didactics models (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) and teaching sequences, until the final stage of didactics transpositions. In this process, the discover of regularities of textual genres that will compose the School Journal are the objectives of learning/teaching that guide the activities of workshops that will implemented in the first class of high school, in Apucarana city. The teaching activities be real discursive activities in the moment the class pass to the other moment this search: the elaboration of School Journal that will be 3000 copies distributed to the community. To developed this project, consider the hypothesis: to transform the class in a Portuguese language laboratory where the written productions are destined to real readers cause so positive psychological effect in the students and be a efficient way to provide the appropriation on language practices , according National Curriculum Parameters(BRASIL, 1998).

**Keywords:** Education projects. Textual genres of press media. Literacy. Sociodiscursive interactionism.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – A estrutura de um projeto pedagógico.....	27
<b>Figura 2</b> – Arquitetura interna dos textos.....	43
<b>Figura 3</b> – Plano textual global do gênero artigo de opinião.....	44
<b>Figura 4</b> – “Carta ao papa Bento 16”.....	45
<b>Figura 5</b> – “Álcool: orgulho de ser brasileiro”.....	46
<b>Figura 6</b> – Plano textual global do gênero carta de reclamação.....	58
<b>Figura 7</b> – “Stardust – o mistério da estrela”.....	66
<b>Figura 8</b> – Plano textual global do gênero crítica de cinema.....	66
<b>Figura 9</b> – “Excesso de efeitos visuais estraga fantasia”.....	67
<b>Figura 10</b> – “Jovem atriz faz solo impressionante”.....	68
<b>Figura 11</b> – Plano textual global do gênero notícia.....	75
<b>Figura 12</b> – “Carreta tomba sobre ponto de ônibus e mata duas pessoas”.....	76
<b>Figura 13</b> – Esquema da sequência didática.....	137

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Sinopse do gênero artigo de opinião .....	86
<b>Quadro 2</b>	– Atividades realizadas na SD do gênero artigo de opinião, no enquadramento das capacidades de Linguagem .....	89
<b>Quadro 3</b>	– Atividades sobre o folhado textual: plano textual global, discurso interativo e fases da sequência argumentativa do gênero artigo de opinião .....	91
<b>Quadro 4</b>	– Atividades sobre mecanismos textuais no gênero artigo de opinião, no enquadramento das capacidades de linguagem .....	92
<b>Quadro 5</b>	– Atividades realizadas na oficina refacção do gênero artigo de opinião, no enquadramento das capacidades de linguagem .....	93
<b>Quadro 6</b>	– Sinopse do gênero Carta de Reclamação .....	96
<b>Quadro 7</b>	– Atividades realizadas nas oficinas produção inicial, <i>conhecendo melhor o gênero...</i> e contexto de produção do gênero carta de reclamação, no enquadramento das capacidades de linguagem .....	98
<b>Quadro 8</b>	– Atividades realizadas nas oficinas plano textual global, tipo de discurso e tipo de Sequência do gênero carta de reclamação no enquadramento das capacidades de linguagem.....	100
<b>Quadro 9</b>	– Atividades realizadas na oficina mecanismos de textualização no enquadramento das capacidades de linguagem.....	102
<b>Quadro 10</b>	– Atividades realizadas nas oficinas lista de constatação e refacção do gênero carta de reclamação, no enquadramento das capacidades de linguagem.....	103
<b>Quadro 11</b>	– Sinopse do gênero crítica de cinema.....	106
<b>Quadro 12</b>	– Atividades realizadas nas oficinas produção inicial e contexto de produção, do gênero crítica de cinema, no enquadramento das capacidades de linguagem.....	109
<b>Quadro 13</b>	– Atividades realizadas na oficina plano textual global, tipo de discurso e sequência argumentativa do gênero crítica de cinema, no enquadramento das capacidades de linguagem .....	111

<b>Quadro 14</b> – Atividades realizadas na oficina mecanismos de textualização do gênero crítica de cinema no enquadramento das capacidades de linguagem .....	112
<b>Quadro 15</b> – Atividades realizadas nas oficinas lista de controle e refacção do gênero crítica de cinema no enquadramento das capacidades de linguagem .....	113
<b>Quadro 16</b> – Sinopse do gênero notícia .....	115
<b>Quadro 17</b> – Atividades realizadas nas oficinas produção inicial e contexto de produção do gênero notícia no enquadramento das capacidades de linguagem .....	118
<b>Quadro 18</b> – Atividades realizadas nas oficinas plano textual global, tipo de discurso e sequência narrativa do gênero notícia no enquadramento das capacidades de linguagem .....	119
<b>Quadro 19</b> – Atividades realizadas na oficina mecanismos de textualização do gênero notícia no enquadramento das capacidades de linguagem .....	120
<b>Quadro 20</b> – Atividades realizadas nas oficinas lista de controle e refacção do gênero notícia no enquadramento das capacidades de linguagem .....	120
<b>Quadro 21</b> – Lista de controle do gênero carta de reclamação .....	153
<b>Quadro 22</b> – Capacidades de ação .....	155
<b>Quadro 23</b> – Capacidades discursivas .....	156
<b>Quadro 24</b> – Capacidades linguístico-discursivas .....	158

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Capacidades mobilizadas nas atividades da SD do gênero artigo de opinião .....	95
<b>Gráfico 2</b> – Capacidades mobilizadas nas atividades da SD do gênero carta de reclamação .....	105
<b>Gráfico 3</b> – Capacidades mobilizadas nas atividades da SD do gênero crítica de cinema.....	114
<b>Gráfico 4</b> – Capacidades mobilizadas nas atividades da SD do gênero Notícia .....	122

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 JUSTIFICATIVAS PARA A PESQUISA.....	14
1.2 DESCRIÇÃO DO CORPUS: LUGAR SOCIAL DA PESQUISA-AÇÃO .....	15
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	16
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	17
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	21
2.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO: PROJETOS TEMÁTICOS (PEDAGOGIA DE PROJETOS) .....	21
2.2 JORNAL ESCOLAR: LABORATÓRIO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO QUADRO DA PESQUISA-AÇÃO .....	28
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	35
3.1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS .....	35
3.2 A CONSTRUÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO .....	35
3.3 OS MODELOS DIDÁTICOS QUE ANTECEDERAM A ELABORAÇÃO DAS FERRAMENTAS DIDÁTICAS .....	37
3.3.1 Síntese Descritiva do Modelo Didático do Gênero Artigo de Opinião .....	39
3.3.1.1 Situação de produção.....	39
3.3.1.2 Em relação à arquitetura interna dos textos do gênero .....	42
3.3.1.3 Mecanismos de textualização .....	50
3.3.1.4 Mecanismos enunciativos .....	52
3.3.2 Síntese Descritiva do Modelo Didático do Gênero Carta de Reclamação.....	54
3.3.2.1 Do contexto de produção .....	54
3.3.2.2 Arquitetura interna dos textos.....	56
3.3.2.3 Mecanismos de textualização .....	60
3.3.2.4 Mecanismos enunciativos .....	62
3.3.3 Síntese Descritiva do Modelo Didático do Gênero Crítica de Cinema .....	62

3.3.3.1 Situação de produção.....	63
3.3.3.2 Arquitetura interna dos textos.....	65
3.3.3.3 Mecanismos de textualização .....	70
3.3.3.4 Mecanismos enunciativos .....	71
3.3.4 Síntese Descritiva do Modelo Didático do Gênero Notícia .....	72
3.3.4.1 Situação de produção.....	72
3.3.4.2 Arquitetura interna dos textos.....	74
3.3.4.3 Mecanismos de textualização .....	78
3.3.4.4 Mecanismos enunciativos .....	79
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>80</b>
4.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....	80
4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS E SINOPSES DOS GÊNEROS TEXTUAIS DA MÍDIA JORNALÍSTICA IMPRESSA .....	85
4.2.1 Sinopse da Sequência Didática do Gênero Artigo de Opinião .....	86
4.2.2 Análise do Planejamento da Sequência Didática do Gênero Artigo de Opinião no Enquadramento das Capacidades de Linguagem.....	88
4.2.3 Sinopse da Sequência Didática do Gênero Carta de Reclamação .....	96
4.2.4 Análise do Planejamento da Sequência Didática do Gênero Carta de Reclamação no Enquadramento das Capacidades de Linguagem .....	98
4.2.5 Sinopse da Sequência Didática do gênero Crítica de Cinema .....	106
4.2.6 Análise do Planejamento da Sequência Didática do Gênero Crítica de Cinema no Enquadramento das Capacidades de Linguagem.....	109
4.2.7 Sinopse da Sequência Didática do Gênero Notícia.....	115
4.2.8 Análise do Planejamento da Sequência Didática do Gênero Notícia no Enquadramento das Capacidades de Linguagem .....	117
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>123</b>
5.1 O DIÁRIO REFLEXIVO: INSTRUMENTO PARA AUTO-AVALIAÇÃO FORMATIVA DO PROFESSOR – PESQUISADOR .....	123
5.1.1 Reflexões Durante a Sequência Didática com o Artigo de Opinião.....	131
5.1.2 Reflexões Durante a Sequência Didática com a Carta de Reclamação.....	140
5.1.3 Reflexões Durante a Sequência Didática com a Crítica de Cinema.....	144
5.1.4 Reflexões Durante a Sequência Didática com a Notícia .....	147

5.2 A FERRAMENTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INTERVENÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA .....	150
5.2.1 Início da Avaliação Formativa: diagnóstico da produção inicial e final da aluna A.S.A.....	153
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>169</b>
ANEXO A – Sequência Didática do gênero Artigo de Opinião .....	170
ANEXO B – Sequência Didática do gênero Carta de Reclamação .....	180
ANEXO C – Sequência Didática do gênero Crítica de cinema.....	189
ANEXO D - Sequência Didática do gênero Notícia .....	196
ANEXO E – Diários .....	202
ANEXO F – Autorização do diretor da Escola .....	222
ANEXO G – Autorização dos pais dos alunos.....	223
ANEXO H – Fotos da visita à Tribuna do Norte e momentos da aplicação do projeto.....	224

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

#### 1.1 JUSTIFICATIVAS PARA A PESQUISA

A abordagem do ensino/aprendizagem de língua materna como um evento sócio-histórico que contemple a experiência prévia dos alunos em situações significativas está longe de ser implementada em um modelo de ensino tradicionalista de escola, primado pela memorização, repetição e imitação (HERNÁNDEZ, 1998). Na perspectiva sociointeracionista fundamentada em Vygotsky, Bakhtin, J. P. Bronckart e Joaquim Dolz, o sujeito necessita desenvolver maneiras de agir e interagir no mundo e são nas práticas sociais que ele se constitui como ser humano. Se a escola é a mais importante das agências de letramento em nossa sociedade, esta deve proporcionar aos alunos as oportunidades e as condições para que se insiram, com autonomia, nas atividades de linguagem que implicam eventos de letramento em que o uso da linguagem configurado em gêneros textuais constitua o instrumento de mediação para a apropriação de práticas sociais da sociedade letrada em que se inserem os nossos aprendizes.

Ao assumir uma postura de reflexão sobre o agir docente na educação básica e buscando (re)definir “o ensino em torno dos instrumentos de ensino que podem contribuir para que os aprendizes reconstruam e se apropriem de determinadas práticas de linguagem historicamente construídas” (NASCIMENTO, 2007) buscamos estratégias de ensino para atingir tais objetivos. Nesse quadro, os gêneros textuais da esfera do jornalismo podem constituir instrumentos de mediação das nossas estratégias de ensino que implicam a leitura, a produção e a reflexão sobre a língua(gem), além de constituírem práticas de linguagem disponíveis no ambiente social dos alunos do ensino médio.

Recorrendo aos PCN (BRASIL,1998) e PCN+ENSINO MÉDIO (BRASIL, 2002) quando preconizam os projetos temáticos como modos de

organização do tempo escolar que podem integrar as demandas do letramento, da abordagem interdisciplinar e da elaboração de sequências de aulas que permitam um trabalho de médio e longo prazos, elaboramos um projeto para o mestrado segundo os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, sobretudo motivado pelo interesse em analisar e refletir sobre a prática enquanto professor de Língua Portuguesa e também pela busca de aprimoramento para a prática pedagógica desse pesquisador. As atividades realizadas no projeto temático “*Vamos construir o nosso jornal*” constituirão um instrumento pelo qual pretendemos implementar práticas de letramento e devem guiar o desenvolvimento do processo pedagógico, porque entendemos o jornal como um *hipergênero* (BONINI, 2002) no qual se reúnem e pelo qual se configura um conjunto de enunciados concretos (gêneros), unificados por um propósito e um enunciador/locutor geral (a empresa jornalística e/ou editor-chefe). Assim, e tendo como pressuposto o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), pretendemos oportunizar aos alunos o contato com a diversidade de gêneros nas formas de interação verbal na esfera jornalística, visando a aproximação entre a escola e a vida, entre o conhecimento escolar e o mundo extraescolar.

## 1.2 DESCRIÇÃO DO CORPUS: LUGAR SOCIAL DA PESQUISA-AÇÃO

Para aplicação do projeto que aqui se delineia, escolhemos uma turma do 1º ano matutino do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Izidoro Luiz Cerávolo da cidade de Apucarana – Paraná. A escolha da cidade deu-se pelo fato de ser a localidade onde residimos e porque atuamos enquanto professor regente nesse colégio e turma. Trata-se de um colégio de centro e a turma escolhida é composta por alunos de 13 a 16 anos, num total de 32 que, em sua maioria, não trabalha nos períodos da tarde e noite e, como típicos adolescentes informatizados, passam o tempo ocioso (segundo conversa informal com os mesmos) navegando na internet em salas de bate-bapo, *Orkut*, *msn* e outros.

Dessa forma, o trabalho com o jornal, além de propiciar a inclusão nas práticas da comunidade, propicia o desenvolvimento dos jovens alunos, por levá-los a se apropriar das atividades sociais mediadas pela linguagem. Assim, as

aulas de língua portuguesa estariam proporcionando e incentivando a pesquisa, a leitura de jornais e outros textos e a investigação, uma vez que aciona os recursos que já dispõem (a Internet) e a biblioteca pública municipal e escolar.

No entanto, para o desenvolvimento dessa atividade de intervenção à qual nos propusemos, contamos primeiramente, com o apoio da diretora do Colégio que autorizou o trabalho, também o apoio dos pais dos alunos expresso por meio da assinatura de Autorização, obtida após a explicitação do projeto que estava prestes a começar. Neste texto havia a previsão de uma visita à Tribuna do Norte de Apucarana para que o trabalho se tornasse mais significativo para os alunos, bem como a busca de patrocínio para a edição em troca da produção de um anúncio para a empresa colaboradora, atividade que acabou por não acontecer, uma vez que a edição do jornal impresso nos foi proporcionada pela empresa jornalística de nosso município, como forma de demonstrar a sua colaboração e apreciação de projetos como o nosso.

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desse trabalho, propusemos alguns objetivos a serem alcançados ao final da intervenção, sendo eles:

GERAL: Desenvolver no aluno maneiras de agir e interagir no mundo com autonomia, proporcionando o desenvolvimento de capacidades de linguagem para as atividades sociais.

E, dentro desse objetivo geral, pretendemos propor os seguintes objetivos operacionais que deverão ser alcançados no final da intervenção.

Assim, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- 1- Refletir sobre a temática “Pedagogia de Projetos” presente nos PCN (BRASIL, 1998) e PCN+ ENSINO MÉDIO (BRASIL, 2002) e em diferentes especialistas na área.

- 2- Elaborar modelos didáticos descritivos que proporcionem características e regularidades “ensináveis” dos gêneros que irão compor o Jornal Escolar.
- 3- Planejar, a partir dos modelos didáticos dos gêneros enfocados, as Sequências Didáticas que serão apresentadas integralmente e também no formato “sinopse”, contendo todo o conjunto de oficinas que levarão os alunos à apropriação dos gêneros do futuro Jornal Escolar.
- 4- Promover um trabalho coletivo entre os “alunos-jornalistas”, de organização, editoração e impressão do Jornal Escolar, uma vez encerrado o processo de transposição didática dos gêneros.
- 5- Apresentar, a partir da produção inicial e da produção final, dados empíricos do procedimento de Avaliação Formativa que tem início no processo de refacção das produções do aluno.
- 6- Apresentar dados da reflexão do professor-pesquisador durante a realização da pesquisa-ação.

#### 1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desse trabalho, pautamo-nos nos princípios da pesquisa-ação pois, segundo André (1995) é a forma mais direta e eficaz para atingir os objetivos quando se trata da própria prática, o que nos coloca na posição de professor pesquisador-reflexivo, pois se trata de uma pesquisa com características etnográficas, uma vez que permite o contato do pesquisador com a situação pesquisada, ambos envolvidos por um plano de ação. Assim, trabalhamos na pesquisa-ação observando os seguintes passos de execução:

- a) conceituação dos problemas;
- b) levantamento de hipóteses e objetivos;
- c) planejamento da ação, execução e coleta de dados para avaliação;
- d) repetição desse ciclo de atividades com um *feedback* sempre que necessário, logicamente, obedecendo a questões como o tempo escolar. (ANDRÉ, 1995).

Dessa forma, o trabalho consiste na elaboração de um plano de ação que se baseia em objetivos (desenvolver no aluno capacidades de linguagem através da apropriação de práticas de linguagem que se configuram em gêneros

textuais) e, uma vez levantado o problema que pretendemos trabalhar, passamos a intervir de forma sistematizada, com planejamento e aplicação de Sequências Didáticas adaptados de acordo com o desenvolvimento dos aprendizes, acompanhando o processo de aprendizagem dos alunos através de uma avaliação formativa. O processo passa pela construção do Jornal Escolar e, finalmente, traz o relato desse processo através da elaboração de diários reflexivos pelo professor-pesquisador.

Para desenvolver esse trabalho, propusemos um repensar dos objetivos propostos para o ensino de língua portuguesa na educação básica. Para isso, buscamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) o que esse documento preconiza como Pedagogia de Projetos, para então, reafirmar e/ou contrastar com o que falam teóricos da área como Hernández e Ventura (1998) e outros, e então, conforme Bronckart (2003) elaborar o plano textual global do projeto *Jornal Escolar Folha Cerávolo* que nos propusemos a desenvolver com os alunos, trazendo o *passo-a-passo* de um projeto temático que tem como eixo o trabalho com os gêneros da mídia jornalística.

Na sequência, buscamos referenciais teóricos que delineiam o trabalho de Transposição Didática para então passar a elaborar os modelos didáticos, ou seja, a descrição de gêneros e suas características prototípicas – gerais e peculiares que podem constituir objetos de ensino e que culminem na elaboração de materiais didáticos que propiciem o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos aprendizes (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998). Aqui, apresentamos uma síntese descritiva de modelos didáticos de quatro gêneros trabalhados, conforme se observará no capítulo 3 desse trabalho.

O modelo de análise textual/discursiva utilizado para o estudo e levantamento das características dos gêneros é proposto pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD). Nesse modelo de análise, Bronckart (2003) apresenta a estrutura da linha geral dos procedimentos metodológicos, sendo eles: **análise do contexto de produção** – que se refere os mundos físico, social e subjetivo, e da **arquitetura interna dos textos**, que é dividida em três camadas: a) a **infraestrutura textual** (plano global, tipos de discurso, tipos de sequência); b) **mecanismos de textualização** (conexão, coesão verbal e coesão nominal); c) **mecanismos enunciativos** (vozes e modalizações).

Uma vez delineado os *modelos didáticos* de cada gênero abordado, baseado em Dolz e Schneuwly (1998), apresentamos o que os autores teorizam sobre Sequência Didática, entendido como a organização temporal/sequencial das características ensináveis dos gêneros transformados em atividades elaboradas através de oficinas ou sequências, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bronckart (2003) e Nascimento (2007; 2008). Esses modelos didáticos constituíram a base para a elaboração das sequências didáticas.

Para esse processo enfocamos quatro gêneros da mídia jornalística impressa; contudo, para que o Jornal ficasse mais completo, trabalhamos mais alguns gêneros sem sequências didáticas. Assim, o passo seguinte foi a elaboração das sinopses dos gêneros com sequências em que apresentamos para cada gênero focado, as oficinas com seus objetivos e previsão de aulas para cada uma delas. Isso diz respeito aos planejamentos que delinearam os passos que damos em cada aula trabalhada durante o processo de intervenção.

A próxima etapa refere-se à análise do material selecionado (SDs) e das atividades cujos gêneros foram trabalhados sem SDs, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades de linguagem e das capacidades que a compõem: de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Nessa etapa, apresentamos os objetivos que pretendíamos alcançar no desenvolvimento dos aprendizes, contemplando essas capacidades nas atividades.

Depois desse processo, apresentamos um instrumento de avaliação do aluno com a apresentação da Grade de Controle dos gêneros trabalhados com Sequência Didática, que funciona nesta pesquisa como instrumento para uma avaliação formativa, o que será demonstrado no capítulo 5, com dados da produção inicial e final do gênero Carta de Reclamação. A produção da aluna A.S.A. passa por um processo de comparação amparada pela Grade de Controle, quando então poderemos demonstrar dados reais e empíricos da aprendizagem da aluna através do processo de apropriação do gênero textual em questão.

Da mesma forma, e como esse trabalho se trata de uma pesquisa-ação, apresentamos também, um instrumento de avaliação formativa do professor através da análise reflexiva dos diários escritos pelo mesmo durante todo o processo de intervenção. Neles, o professor-pesquisador registra todas as suas impressões, frustrações, conquistas dele e dos aprendizes - que foram depois analisadas.

Durante a execução desse trabalho, os alunos tomaram conhecimento do projeto e, concomitantemente ao desenvolvimento do mesmo, realizamos uma visita à imprensa jornalística (Tribuna do Norte) de Apucarana, cidade onde residem, a fim de conhecerem como se dão as atividades de linguagem no contexto de produção de um jornal.

Cada oficina implica a busca de objetivos didáticos bem delineados para as atividades com as quais pretendemos chegar a um produto final que apresente avanço no desenvolvimento dos alunos relacionado à produção de textos nos diferentes gêneros que compõem o jornal escolar. O Jornal se apresenta como um produto do esforço de aprendizagem dos alunos. O jornal contou com anúncios publicitários reais de microempresas de propriedade dos familiares dos alunos e amigos, com pagamento de taxas simbólicas que permitiram que a “empresa jornalística da sala de aula” adquirisse o material necessário para a circulação do jornal, anúncios esses produzidos pelos *alunos-jornalistas*. E, por fim, o Jornal Escolar *Folha Cerávol* foi finalizado e distribuído para a comunidade escolar.

## CAPÍTULO 2

### 2.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO: PROJETOS TEMÁTICOS (PEDAGOGIA DE PROJETOS)

Segundo Queiroz, Braga e Leick (2001), a pedagogia de projetos é uma proposta diferenciada de elaboração do currículo escolar de forma a romper com a concepção tradicionalista relacionada à organização das atividades de forma desarticulada, em que a organização das disciplinas dá-se de forma fragmentada.

As autoras afirmam que o planejamento de um projeto propicia a relação entre o “conhecimento sobre aonde querem chegar; o porquê do caminho escolhido”, e cria a motivação e o estímulo para o “crescimento individual e coletivo; a interação com a comunidade; a valorização dos envolvidos” (QUEIROZ; BRAGA; LEICK, 2001, p.12-13).

Já para Hernández, um projeto de trabalho consiste em abordar

Uma concepção do conhecimento não fragmentado, delineando um currículo integrado, a partir de temas e problemas emergentes, resgatando o sujeito biográfico, revalorizando a função política da instituição escolar e o papel de intelectual público do docente. (HERNÁNDEZ apud ROJO, 2007,s/p.)

Nesse sentido, o autor afirma que um projeto deve apresentar-se como temático e fora do enquadramento das disciplinas, pois considera-se o conhecimento não fragmentado, abordando problemas atuais que colocam o estudante em um papel ativo e crítico. Nesse sentido e de forma interdisciplinar, a escola se reconhece como socioconstrutivista. (SEBASTIANI, 2003).

Sebastiani (2003) confere ao trabalho com projetos uma forma eficaz de proporcionar ao aluno o “aprender a aprender” num processo interativo e dialógico entre os agentes, com o conhecimento e indagações com as quais se espera que o aluno possa transferir suas competências e habilidades para outras situações e realidades. Através de atividades autênticas que Hernández (1998) vê como “espelho do que os práticos fazem”. Nessa perspectiva, o conhecimento deve

fazer sentido para o aluno de alguma forma, direta ou indiretamente; o tema do projeto 'temático' deve fazer parte de sua história pessoal, pois assim ele tomará consciência do seu papel de aprendiz e buscará novas possibilidades para atuar na sociedade.

Continuando nessa perspectiva, o autor afirma que os projetos de trabalho devem proporcionar:

- a) aos alunos, a capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades;
- b) à escola, que ela seja uma instituição aberta para a comunidade;
- c) ao currículo, que sua elaboração dê-se de forma participativa e dialogal não somente por especialistas da educação, instituições não e governamentais etc, mas também pelos professores que são conhecedores da realidade da escola e da comunidade em que atuam;
- d) aos agentes, para que o trabalho proporcione uma visão do conhecimento voltada para o investigar. (HERNÁNDEZ,1998).

Já para Nascimento, Saito e Gonçalves (2006), ao se pensar em um projeto temático, uma questão importante que se deve considerar é a realidade dos alunos e da comunidade escolar. Dessa forma, o trabalho estará embasado na perspectiva sociointeracionista de ensinoaprendizagem, pois, estará atrelado e adequado à dinâmica social, uma vez que nas situações empíricas dificilmente as ações de certos grupos estarão desconexas e isoladas das práticas de outros grupos.

Assim, para os autores há muitas maneiras de se propor aprendizagem e o projeto é uma delas. Com ele, foge-se do enfoque das tradicionais disciplinas, reorganizando o currículo de forma diferenciada, pois trabalhar com projetos

Significa considerar que não se aprende só na escola, e que o aprender é um ato comunicativo, já que necessitam da informação que os outros trazem. Mas, sobretudo, descubram que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque, o educador é um facilitador. (HERNÁNDEZ ; VENTURA, 1998, p.75).

Nessa proposta, há uma mudança de postura dos agentes: o professor, de detentor do conhecimento/transmissor de conteúdos passa a pesquisador; e o aluno, de receptor passivo, a sujeito do processo. Dessa forma, os projetos de trabalho contribuem para uma resignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participativos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Nessa mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998) postulam que a educação deve formar alunos atuantes, críticos, autônomos e a proposta de projetos proporciona um sentido novo para o aprendizado, pois gera situações de aprendizagem reais e diversificadas.

O documento ainda alerta que, ao elaborar um projeto, devem-se ter claro os valores coletivos, delimitação de prioridades, definição de resultados desejados, consideração das características sociais, culturais e individuais dos alunos/comunidade, bem como suas características, anseios, necessidades e motivação de forma consciente e refletida (BRASIL, 1998), pois,

Falar em projeto, é importante frisar, não significa apenas uma elaboração para o futuro distante, mas implica um posicionamento no presente, em relação ao meio social em que se insere, à realidade com que se depara, e os meios que encontra para lidar com o seu cotidiano. ( BRASIL, p.109).

Da mesma forma “é na interação com diferentes instituições sociais que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem” (BRASIL, 1998, p.24). Nesse sentido, faz-se necessário propor aos alunos um conhecimento do universo que esteja sendo tematizado pelo projeto, fazendo conhecer o contexto de produção. Assim, ao definir o que será objeto de ensino, deve-se explicitar a criação de situação de ensino em que o aluno seja agente do próprio conhecimento. Logo,

deve-se pensar na proposição de **seqüências didáticas** que envolvam agrupamentos de textos em recortes relativos a temas neles abordados, mídias e suportes em que circulam, domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou seqüências textuais que os configuram; **gêneros discursivos** que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem. (BRASIL, 2006, p.36). (grifo nosso).

Hernández e Ventura (1998) afirmam ainda que construir um projeto depende, principalmente, do conhecimento que o aluno já tem sobre o tema a ser desenvolvido, o que fará com que essa nova informação se relacione com o exterior. Assim, chegamos ao trabalho com gêneros do discurso, pois segundo Bakhtin (1998), ao conceber os textos pelo gênero, toda a questão do exterior estará nele implícito, ou seja, a esfera, os interlocutores, os discursos e ideologia próprios desse universo específico em que um determinado gênero for produzido.

Dessa forma, acreditamos que esse novo conhecimento faça sentido para o aluno, pois ele passa a entender que a linguagem é, antes, uma atividade de linguagem, atividade esta que norteia e serve de instrumento para as relações, interações humanas “de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. (TRAVAGLIA, 2005, p.23).

Pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), entendemos que o texto se constrói na e pela interação. Assim, a linguagem norteia a relação entre os homens, deste com o mundo e com a própria linguagem (BRASIL, 2006) e nela o homem se constitui enquanto sujeito. Da mesma maneira, se as atividades humanas são mediadas simbolicamente pela linguagem e pelas relações dos grupos sociais, novas demandas e transformações emergem pelo seu uso.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), não há uma regra ou passos para se construir um projeto; contudo, o professor deve estar consciente de que a elaboração de um projeto implica conceitos como: um problema de comunicação para o qual os alunos necessitam de intervenção didática; objetos de ensino implicados na intervenção; metodologia a ser adotada; objetivos práticos para a abordagem, avaliação formativa do processo e avaliação do produto final. Enfim, deve planejar as particularidades, objetos e objetivos de seu trabalho e a maneira como pretende desenvolver o projeto.

Para tanto, Almeida e Junior (2000) apontam questões que devem ser preocupações básicas a serem consideradas na construção de um projeto:

- 1) Identificação de um problema;
- 2) levantamento de hipótese e soluções;
- 3) mapeamento do aporte científico necessário;
- 4) seleção de parceiros;
- 5) definição de um produto;

- 6) documentação e registro;
- 7) método de acompanhamento e avaliação;
- 8) publicação e divulgação.

Da mesma forma, Hernández e Ventura (1998) apresentam os aspectos a serem levados em conta no desenvolvimento do projeto:

- 1) escolha do tema;
- 2) atividade do docente após a escolha do projeto;
- 3) atividade dos alunos após a escolha do projeto;
- 4) a busca das fontes de informação;
- 5) o índice como estratégia de aprendizagem;
- 6) realização de um dossiê de síntese dos aspectos tratados no projeto.

No mesmo sentido, Queiroz, Braga e Leick (2001) afirmam que o professor encontra em sua prática pedagógica uma série de desafios que visam a atender as mudanças e expectativas da sociedade atual e, para isso, reiteram a importância da educação continuada, pois aqui, é que o professor poderá acompanhar as mudanças, sobretudo tecnológicas - que já fazem parte do cotidiano de muitos alunos-, e nem sempre do cotidiano do professor. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para a necessidade de um trabalho inter e transdisciplinar, com um olhar para a informática, a globalização, ao meio ambiente, às questões étnico-raciais, às diferenças culturais etc, exigindo do educador uma habilidade que, na maioria das vezes, não foram proporcionadas pela formação inicial, porém,

Para a efetivação desses propósitos, faz-se necessário transformar a escola em um espaço privilegiado de análise, discussão e reflexão da realidade com o objetivo de buscar soluções para os inúmeros problemas existentes neste século, o que certamente exige o comprometimento, o envolvimento e a participação de todos. (QUEIROZ; BRAGA; LEICK, 2001, p.6-7).

Se, como afirmam as autoras, deve haver participação de todos, é fundamental o papel da escola como agente transformador que promova reflexão,

discussão e o despertar para a mudança. Nesse sentido, em busca de uma **pedagogia transformadora** – entendida pelas autoras como uma forma de transformar as informações adquiridas no decorrer do processo de aprendizagem em possibilidades de ações concretas, de reflexão crítica da realidade e intervenção real a fim de transformar e fazer história, busca-se eliminar “a pedagogia do desânimo, da descrença, da repetência, da evasão, dando lugar à pedagogia da busca, do desafio, do encontro, da esperança, do afeto, da realização, da transformação”. (QUEIROZ; BRAGA; LEICK, 2001, p.9).

Da mesma forma, apontam o trabalho com projetos como uma possibilidade de mudança na cultura da escola e de ruptura com a concepção de um currículo, que ainda para muitos deve ser estável (HERNÁNDEZ, 1998), o que transformará a aprendizagem em um processo potencializador das inteligências múltiplas e valores éticos de forma geral.

Assim, propor um trabalho com projetos

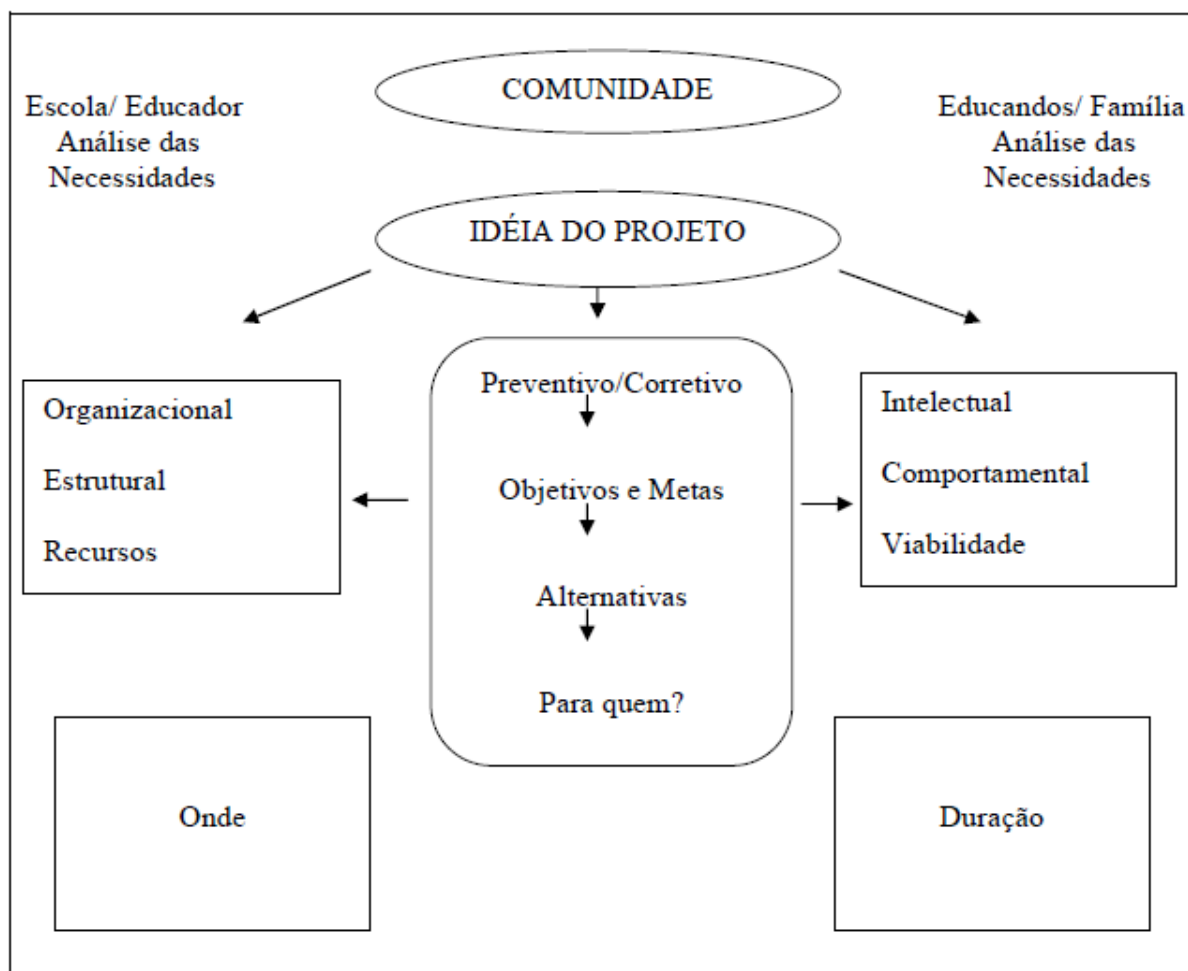
Auxilia na tarefa de democratizar o saber, capacitando os educadores a plasmar jovens empreendedores, aptos a sobreviver neste século [...] permitindo que os educandos sejam capazes de identificar, avaliar e valorizar seus direitos, seus limites, de idealizar e realizar projetos resolvendo problemas, analisar, comparar situações, levantar hipóteses, superar conflitos de toda ordem, observar, inovar, criar, aprender com os outros descobrindo novos caminhos, adquirindo o hábito de estudo e da pesquisa. (QUEIROZ; BRAGA; LEICK, 2001, p.7-8).

Nessa perspectiva, as autoras afirmam que o trabalho com projetos coloca o aluno como agente e construtor do próprio conhecimento, desenvolvendo suas múltiplas inteligências que permitirão a ele visionar um mundo sem fronteiras, podendo atuar nesse mundo começando pela comunidade em que está inserido, exercendo, assim, um papel efetivo da cidadania.

Para tanto, as autoras (2001, p.10) apresentam os passos para a execução de um projeto e um quadro geral que nos permite visualizar como ele deve funcionar:

- a) diagnósticos;
- b) objetivos;
- c) planejamentos;

- d) estratégias;
- e) levantamento de dados e de hipóteses práticas;
- f) avaliação.



**Figura 1** – A arquitetura de um projeto pedagógico

No quadro, as autoras apresentam o funcionamento de um projeto como um todo, ou seja, o “plano textual global” do gênero projeto (BRONCKART, 2003) que, como se pode observar, tem relação íntima com a realidade social e as diferentes esferas sociais (BAKHTIN, 1992) devendo surgir, independentemente do tema, da disciplina e dos idealizadores (educandos/educadores) de acordo com as necessidades que a comunidade local apresentar, para então, dentro da esfera escolar, as informações e conhecimentos serem didatizados, a fim de proporcionar a interação dos alunos: reflexão, conhecimento do problema, tomada de decisões e

atitudes, organização do próprio trabalho, as metas a serem atingidas, de forma que o conhecimento vá sendo progressivamente construído.

Para executar o projeto que propomos, passamos a delinear os passos para a sua aplicação, projeto que terá o formato do Plano Textual Global (BRONCKART, 2003), conforme o que foi apresentado na figura 1.

## 2.2 JORNAL ESCOLAR: LABORATÓRIO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO QUADRO DA PESQUISA-AÇÃO

Com base nos pressupostos anteriormente apresentados, propusemos definir como objeto de ensino a criação de situações que propiciem uma real compreensão da utilização da linguagem. Sendo os textos a “unidade de produção de linguagem situada, acabada e autosuficiente, constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em **gêneros** adaptados às necessidades das formações sócio-discursivas” (BRONCKART, 2003, p.72-149). São os gêneros de textos que propiciam as ferramentas ou instrumentos de mediação entre as atividades de linguagem e as práticas sociais de um sujeito, diante de uma situação particular em que deve agir (discursivamente) pela linguagem.

Quando estamos em sala de aula, vemos na prática uma série de dificuldades e limitações encontradas no decorrer da prática docente. Dessa forma, alguns entraves necessitam urgentemente de uma tomada de posição diferenciada do professor para superar as dificuldades dos alunos e as suas próprias dificuldades. As dificuldades do professor para realizar práticas que propiciem os objetivos preconizados pelo ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1998), não podem contudo, constituir um obstáculo para que o aluno chegue o mais próximo possível da apropriação dos conteúdos na forma como é apregoada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando postulam que o aluno deve concluir o Ensino Médio estando apto a:

- 1) Avançar em níveis mais complexos de estudos;
- 2) Integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- 3) Atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social. (BRASIL, 2006, p.17-18).

E,

- 1) Saber se informar, comunicar-se, argumentar-se, compreender-se e agir;
- 2) Enfrentar problemas de diferentes naturezas;
- 3) Participar socialmente, de forma prática e solidária;
- 4) Ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e
- 5) Especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado. (BRASIL, 2002, p.9)

Para que essas capacidades sejam atingidas pelo aluno, o documento prescreve que se vá além de um ciclo de atividades padronizadas e descontextualizadas que subjagam o aluno a um papel de passividade. Dessa forma, em Língua Portuguesa, o documento prega que o aluno deva adquirir ao longo do curso as competências de:

- a) Conviver, de forma empírica, com situações de produção e leitura de textos produzidos nas diferentes esferas sociais, de modo que conheça, compreenda e use a linguagem de acordo com a sua multiplicidade de manifestações: literária, científica, política, judicial (BRASIL, 2006);
- b) Refletir sobre os usos da linguagem nos textos, bem como, os fatores e condições sócio-culturais que concorrem para a sua variação e aplicabilidade, devendo ser o aluno orientado a

compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal; os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido (BRASIL, 2006, p.32).

Assim, propusemos como experimento, a elaboração de um projeto temático que tem como eixo o trabalho com gêneros da mídia jornalística e, embasado nos autores afiliados ao Interacionismo Sociodiscursivo, delineamos o arcabouço de nosso projeto, seguindo os seguintes passos para a execução do trabalho:

- a) identificação de um problema;
- b) escolha de um tema;
- c) levantamento de hipóteses;
- d) mapeamento do aporte teórico;
- e) seleção e estímulo dos parceiros;
- f) proposta de atividades e conhecimento do objeto de estudo;
- g) documento e registro do trabalho durante o processo;
- h) metodologia;
- i) avaliação e levantamento dos resultados;

Seguindo esses passos, passamos a explicitar o processo e os motivos pelos quais escolhemos esse tipo de trabalho:

#### **a) O problema identificado**

Neste trabalho, assumimos como *problema* um ensino de Língua Portuguesa ainda atrelado a uma concepção tradicional de forma teórica e abstrata, focado sobretudo nas estruturas linguísticas (fonema, morfema, palavra, sintagma, frase, oração), deslocado do uso social, dentro de uma metodologia de ensino transmissivo, expositivo, oral, baseado no uso da lousa e livro didático como únicos insumos para o desenvolvimento das ações do professor.

Ao justificarmos os motivos e finalidades que nos levaram a pensar em desenvolver (e assim aprendermos a desenvolver) um projeto temático, outra questão problemática despertou-nos para a necessidade de trabalhar com o jornal laboratório nas aulas de Língua Portuguesa. Tratava-se de pensar em um projeto que ocupasse o tempo ocioso dos alunos escolhidos para a execução do projeto – conforme descrição dos sujeitos no capítulo I desse texto que, em geral, passam boa parte do tempo nas ruas, em *lan houses*, salas de bate-papo enfim, navegando pelo

*ciberespaço*. Assim, trabalhando com os gêneros da mídia jornalística e ocupando-os com a elaboração de um jornal escolar, os alunos, além de produzirem os textos, utilizariam suas horas livres para pesquisar, buscar dados por meio de entrevistas, leituras e análises de documentos, enfim, sair à procura dos acontecimentos e fatos de interesse da comunidade sobre os quais apresentariam informações – ampliando, dessa forma, o seu próprio nível de letramento e o da comunidade. .

Levantados os problemas, passamos para o segundo item, que se referiu à escolha do tema. Aqui, é importante salientar que a proposta pode ser feita pelo professor ou pelos alunos. De qualquer forma, os agentes (professor e alunos) devem estar atentos às necessidades, relevâncias e interesses, principalmente, dos alunos, sem deixar de levar em conta a organização curricular. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Neste trabalho, a proposta do tema foi feita por nós, professor-pesquisador, pois o nosso projeto tem uma intenção educativa e, assim, partimos de um problema de comunicação, de acordo com o que já foi exposto.

#### **b) O tema que envolve o problema**

O tema do projeto foi a construção de um Jornal Escolar que funcionaria como laboratório para o ensino de língua portuguesa. Portanto, o problema apresentado aos alunos foi o de se integrarem a uma pesquisa-ação com a qual o professor-pesquisador, ao mesmo tempo que seria o professor de língua portuguesa daquela turma, seria também o estudante do curso de mestrado da UEL.

#### **c) A hipótese que norteia a pesquisa**

A questão fundamental que norteia esta pesquisa é: ***Um trabalho envolvendo gêneros de uma determinada esfera de comunicação pode envolver uma turma de alunos do ensino médio e, ao mesmo tempo, propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a leitura e a produção oral e escrita nos contextos em que emergem esses gêneros de texto ?***

Na busca de respostas para essa questão, surge a hipótese que buscamos confirmar (ou não): ***conceber os gêneros como instrumentos***

***mediadores do ensino e das práticas sociais externas à escola é uma maneira eficaz e prazerosa de ensinar/aprende que pode oportunizar um uso significativo da língua tendo-a como ferramenta de interação e comunicação.***

#### **d) Mapeamento do aporte teórico**

Na quarta etapa do projeto, especificamos o fio condutor do nosso projeto, ou seja, passamos a ter como eixo norteador o trabalho com gêneros textuais na perspectiva sociointeracionista, pois,

O caráter sóciointeracionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais. [...] O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 1998, p. 139).

Partindo da concepção de que o indivíduo utiliza a linguagem como instrumento semiótico para mediar as suas ações de linguagem em um contexto determinado, na abordagem sociointeracionista da linguagem vemos o aluno como um sujeito que, mergulhado em diferentes esferas de atividade e de utilização da linguagem recorre a diferentes práticas sociais para agir no mundo em que vive, ou produzindo textos orais e escritos, ou lendo, ou ouvindo textos orais e, para isso, deve ter capacidades de linguagem bem desenvolvidas para vivenciar situações de uso. Assim, cabe à escola facilitar a apropriação do uso desses instrumentos (os gêneros de textos), o que implica intervenções deliberadas, bem planejadas, o que não se consegue com uma ou duas horas-aula (NASCIMENTO, 2009).

Como aporte teórico que embasa o projeto, trabalhamos com os conceitos de gêneros em Bakhtin (1998) e Dolz e Schneuwly (2004), a metodologia de análise de textos proposta por Bronckart (2003), a metodologia de ensino de gêneros embasada nas propostas dos autores da vertente didática de ensino de línguas do interacionismo sociodiscursivo (MACHADO, 2007; DOLZ e

SCHNEUWLY, 2004; CRISTÓVÃO, 2001; NASCIMENTO, 2006; 2007; 2008; 2009), que consideram a linguagem em suas dimensões sociais, discursivas e linguístico-discursivas.

#### **e) A seleção dos parceiros**

Na quinta etapa do projeto passamos para a seleção dos parceiros; no caso, a turma em que foi aplicada a experiência do trabalho com projetos. Para tanto, o trabalho foi desenvolvido em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, período matutino do Colégio Estadual Izidoro Luiz Cerávolo, cidade de Apucarana-PR. E, nesse contexto, pudemos proporcionar um mergulho no universo jornalístico, motivando-os a executar o projeto e a se interessarem pelas atividades de linguagem dos profissionais do jornalismo impresso.

#### **f) Proposição de atividades e conhecimento do objeto de estudo**

Propusemos uma visita ao jornal Tribuna do Norte de Apucarana, onde passariam a conhecer de perto como funciona o contexto de produção de um jornal. Antes, porém, despertamos a curiosidade dos alunos quanto ao trabalho a desenvolver, estudando e conhecendo esse novo universo – a esfera jornalística para então, passarmos para o estudo dos gêneros que emergem nessa esfera.

#### **g) Registro e documentação da aplicação do projeto**

A sétima etapa do projeto refere-se ao registro e documentação da aplicação do trabalho. Aqui, Almeida e Junior (2000) alertam para a importância de registrar e organizar os documentos, pois são “fonte de confiança para ir adiante”. (p.46). O registro de todos os passos, desde a elaboração, a implementação, o desenvolvimento do projeto, até a análise dos resultados, são passos que devem ser minuciosamente documentados.

Desse modo, utilizamos como registro das atividades a elaboração de “diário reflexivo do professor”, com registro das atividades desenvolvidas e as representações do pesquisador sobre o papel dos sujeitos envolvidos, suas ações, seu envolvimento, a curiosidade, a motivação para o trabalho, a insegurança e as

frustrações. Também fez-se o registro dos resultados alcançados, as produções dos alunos diagnosticadas no início de cada sequência didática e ao final, após as refacções; fotos da visita à empresa jornalística, fotos das entrevistas realizadas e de momentos das atividades dos alunos.

#### **h) A avaliação dos resultados alcançados**

Segundo Queiroz, Braga e Leick (2001) a avaliação dentro da proposta da pedagogia de projetos deve trazer dados dos resultados alcançados no processo contínuo de atividades vinculadas à sala de aula. Dessa forma, a atividade do professor-pesquisador, enquanto profissional da educação passou por um processo de avaliação contínua, uma vez que foram produzidos diários reflexivos sobre o seu agir docente.

## CAPÍTULO 3

### 3.1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS

A organização de uma progressão temporal de ensino, tal como é esboçada por Dolz e Schneuwly (2004), é construída sobre a base de diferentes níveis de *operações de linguagem*, o que pressupõe a desconstrução analítica de um gênero textual para a elaboração de um *modelo didático* que possa apontar as dimensões ensináveis do gênero.

Como já afirmamos, a operacionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais direcionam o Ensino Médio para um trabalho efetivo com os gêneros (do discurso ou de textos, conforme Bakhtin ou Bronckart, respectivamente). Isso tem levado pesquisadores e professores envolvidos com o ensino de linguagem a recorrer à descrição de gêneros para a transposição didática dos conhecimentos acumulados sobre os gêneros e à seleção de conteúdos a serem ensinados. O *modelo didático* proposto por Dolz e Schneuwly (2004) é um instrumento para a elaboração de materiais de ensino que tem o objetivo de desenvolver capacidades para o domínio de operações necessárias para a atividade social em que as ações de linguagem se realizam.

### 3.2 A CONSTRUÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO

Nascimento, Gonçalves e Saito (2008), ao se referirem à formação de professores atuantes na Rede Pública de Educação Fundamental, afirmam que tem se deparado com o desafio de propor a eles o domínio da construção de duas ferramentas denominadas *modelos didáticos e sequências didáticas*. Essas ferramentas, segundo os autores, possibilitam o seu uso em atividades de produção de materiais didáticos e propiciam aos professores a oportunidade de construção de seus próprios materiais, o que lhes dá autonomia dos livros didáticos e, ao mesmo

tempo, enfocam a linguagem das práticas sociais no contexto sócio-cultural em que se inserem os aprendizes.

Os autores dão muita ênfase à importância do estudo e da pesquisa sobre o gênero que será alvo da construção do *modelo didático* que possa indicar ao professor aquilo que seja adequado ensinar aos seus alunos. Para eles, isso significa que o modelo didático precisa se sustentar a partir do tripé: desconstrução, descrição e indicação das dimensões ensináveis do gênero. O modelo descritivo do gênero não pode prescindir da abordagem dos diferentes níveis de análise, o que implica, para os autores, tanto as dimensões do processamento do texto verbal (oral ou escrito), quanto as dimensões da linguagem visual, ou seja, dos aspectos não-verbais que se agregam tanto à escrita quanto à fala.

Segundo Machado e Cristóvão (2007), para a análise, classificação dos textos e identificação dos gêneros para a construção de um modelo didático, observam-se os seguintes elementos: a) os resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais; b) o contexto de ensino-aprendizagem para que se respeite a pertinência da intervenção didática e a construção do modelo, e assim definir os objetivos escolares em função das finalidades, capacidades e dificuldades dos alunos em trabalhar com o gênero selecionado; c) o conhecimento dos *experts* na produção do gênero em foco e dos conhecimentos linguísticos e textuais já elaborados sobre esse gênero; d) a análise de um corpus de textos para assinalar as características principais, conforme modelo de Bronckart (2003), considerando categorias específicas do gênero em foco.

O modelo didático constitui, portanto, um aspecto da transposição didática de gêneros textuais que não pode ser “esquecido” pelo professor, uma vez que tornaria inviável o processo de ensino-aprendizagem por apresentar lacunas no conhecimento do professor relacionado àquele gênero de texto.

### 3.3 OS MODELOS DIDÁTICOS QUE ANTECEDERAM A ELABORAÇÃO DAS FERRAMENTAS DIDÁTICAS

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a organização de uma progressão temporal do ensino é construída sobre a base de um agrupamento de gêneros textuais.

Para a pesquisa em questão, trabalhamos com os seguintes agrupamentos e gêneros:

- a) Agrupamento do argumentar: Artigo de Opinião, Carta de Reclamação, Crítica de Cinema e Charge.
- b) Agrupamento do relatar: Notícia e Reportagem.
- c) Agrupamento da prescrição: Horóscopo.
- d) Agrupamento do expor: Entrevista

Contudo, para esse trabalho enfocamos os agrupamentos do argumentar e do relatar, uma vez que os gêneros pertencentes a esses agrupamentos passaram por ensino deliberado com sequência didática.

Como afirmam Dolz e Schenuwly (2004, p. 87), no agrupamento do argumentar se encontram os gêneros de texto em que a atividade de linguagem exige, do agente-produtor, “capacidades de linguagem para a sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição no domínio discursivo da discussão de problemas sociais controversos”. Já em relação aos gêneros do mundo do narrar (agrupamento do relatar) em circulação no suporte “jornal”, em geral, é transmitir de forma objetiva e imparcial um fato considerado relevante, de forma sintética e direta. Notícias e reportagens de jornal são gêneros de texto em que o locutor procura omitir a opinião pessoal do jornalista em prol da “objetividade e neutralidade do discurso jornalístico”, ainda que os estudiosos na área do discurso afirmam ser impossível a veiculação de uma notícia ou reportagem sem a presença da subjetividade do jornalista, o que significa que a neutralidade, a objetividade e a imparcialidade do discurso jornalístico sejam uma ilusão criada pelo próprio discurso jornalístico.

Dessa forma, e para que o leitor melhor visualize os gêneros enfocados, os agrupamentos a que pertencem bem como as capacidades de linguagem dominantes, apresentamos a tabela a seguir:

**Tabela 1** – Agrupamentos, gêneros e capacidades de linguagem dominantes nos gêneros enfocados no projeto

OS AGRUPAMENTOS DE GÊNEROS DIDATIZADOS NO PROJETO	GÊNEROS ENFOCADOS NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	CAPACIDADES DOMINANTES
ARGUMENTAR	Opinião Carta de Reclamação Crítica de Cinema Charge Anúncio comercial Classificado	Partir de uma constatação de partida (ainda que implícita); dar a opinião de forma explícita; sustentar a opinião por argumentos pertinentes; refutar contra-argumentos; negociar a posição assumida; buscar a adesão do interlocutor para uma conclusão.
RELATAR	Notícia Reportagem	Transmitir de forma objetiva, direta e imparcial um fato relevante; procura-se omitir a opinião pessoal do jornalista buscando a objetividade e neutralidade.
PRESCRITIVO	Horóscopo	Partir da intenção de prescrever e/ou descrever ações que o interlocutor deva seguir.
		Elaborar questões

EXPOR	Entrevista	relevantes e pertinentes ao interesse do leitor; comunicar as informações ao interlocutor; devem-se fazer perguntas, suscitar a palavra do outro, introduzir novos assuntos.
-------	------------	--

Na próxima seção, apresentaremos uma síntese dos modelos didáticos dos gêneros que foram trabalhados em nosso projeto.

### 3.3.1 Síntese Descritiva do Modelo Didático do Gênero Artigo de Opinião

#### 3.3.1.1 Situação de produção

Segundo Vygotsky (2000), o homem é o único ser vivo capaz de interagir com seu meio modificando-o conforme suas necessidades, inclusive manter relações intersubjetivas com outros seres humanos. Dessa forma, trabalho e linguagem são instrumentos com os quais o homem constitui sua identidade e suas relações. Com base nesses pressupostos, Bronckart (2003, p.91) conceitualiza os parâmetros da situação de ação de um agente enquanto *unidade psicológica*. Assim, a base de orientação do agente produtor em sua atividade de linguagem é constituída pelos elementos pertencentes ao *mundo físico, social e subjetivo* (HABERMAS, 1989).

Ao considerar a situação de produção do artigo de opinião a ser publicado no jornal, no primeiro parâmetro correspondente ao mundo físico, encontram-se os elementos que remetem ao mundo ordinário, ao mundo empírico do agente produtor (o articulista), sendo o primeiro deles:

a) Para se poder descrever o **lugar de produção**, é preciso observar se o autor pertence à empresa ou se ele é um “convidado”, pois o produtor desse texto pode ser tanto o jornalista (texto assinado), a própria empresa (texto não assinado por seu produtor, mas pela redação do jornal) ou um convidado. Dessa forma, o lugar da produção pode ser a própria empresa ou a casa do produtor, por exemplo.

No caso dos artigos selecionados para *corpus* desta análise, trata-se de textos produzidos pelos alunos – agentes do projeto, construídos na sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa.

b) O **momento da produção** refere-se, segundo Bronckart (2003), à extensão do tempo em que se deu a produção. Uma vez que se trata de um texto veiculado pelo jornal, sabe-se que a produção acontece em um tempo anterior à sua publicação, o que corresponde a um tempo relativamente curto.

Quanto aos textos produzidos pelos alunos que fizeram parte do Jornal Escolar, foram construídos durante algumas aulas de Língua Portuguesa, através de diferentes intervenções – sequências didáticas.

c) O **emissor** do Artigo de Opinião refere-se à pessoa física, homem ou mulher, que produz o texto que é veiculado, nesse caso, pelo jornal escolar que foi escrito, editado, publicado e posto em circulação pelos alunos, portanto no contexto escolar.

d) Quanto ao **receptor**, trata-se, primeiramente, dos jornalistas que trabalham na redação e fazem a edição do texto, depois, os leitores físicos que leem os artigos dispostos nos Cadernos. As hipóteses que se levantam, nesse caso, remetem para um público leitor que tem capacidades de leitura de texto mais alta que a média dos leitores do jornal. São textos que apresentam um alto nível de dificuldades para um leitor menos proficiente, uma vez que nele são discutidos temas sociais polêmicos, em que o autor toma posição e a defende, por meio de uma complexa rede de argumentos, o que pode dificultar a leitura e afastar o leitor menos letrado nesse gênero de texto.

O segundo conjunto de parâmetros referente ao mundo social e subjetivo da situação de produção dos artigos de opinião de um jornal é:

e) O **lugar social** em que os textos circulam e são produzidos é a mídia impressa, cuja instituição constitui-se enquanto aparelho formador de opinião apresentando, em menor ou maior escala, um posicionamento ideológico que atrai muitos leitores, uma vez que circula em variadas esferas sociais.

Quanto à situação de produção dos artigos de opinião para o jornal escolar em foco, o lugar em que os textos foram produzidos é a instituição escola, em que os alunos, num processo de aprendizagem no domínio do gênero, produziram os textos que compuseram o Jornal Escolar.

f) Quanto ao **enunciador** do gênero em questão, trata-se da representação social do agente produtor, podendo ser este, o jornalista, a própria empresa (com assinatura da redação), ou um “convidado” do jornal: professor, pai, prefeito, médico etc, sujeito esse, cujo discurso produzido deve ser compatível ao discurso e *valoração apreciativa* sobre questões externas à empresa.

Os textos do gênero que fizeram parte desse *corpus*, referem-se às produções dos sujeitos alunos que atuaram no papel de jornalistas formadores de opinião.

g) O **destinatário** do Artigo de Opinião é, primeiramente, o funcionário-jornalista que edita o texto, e em seguida, os leitores que costumam ler o Caderno de Opiniões. Trata-se de um público com um nível de capacidade de leitura e de senso crítico, em média, mais alto que os leitores dos demais Cadernos. São leitores escolarizados, geralmente, pertencentes às classes econômicas mais privilegiadas e cultas. Por isso, é importante o papel de formador de opinião do jornalista-produtor desse gênero, pois é aqui que a ideologia, a imparcialidade e objetividade camuflada (RIBEIRO, 1994) da empresa se torna visível ao olhar atento do leitor proficiente.

h) Quanto ao **intuito discursivo do produtor (intenção)**, de forma geral, refere-se ao objetivo da ação comunicativa, da interação, ou, aos objetivos que o enunciador quer atingir no destinatário – os leitores do jornal. Nesse caso, trata-se de apresentar “sua” opinião ou, a opinião do jornal, a fim de convencer ou persuadir, de forma subjetiva, o leitor através das redes argumentativas que foram construídas.

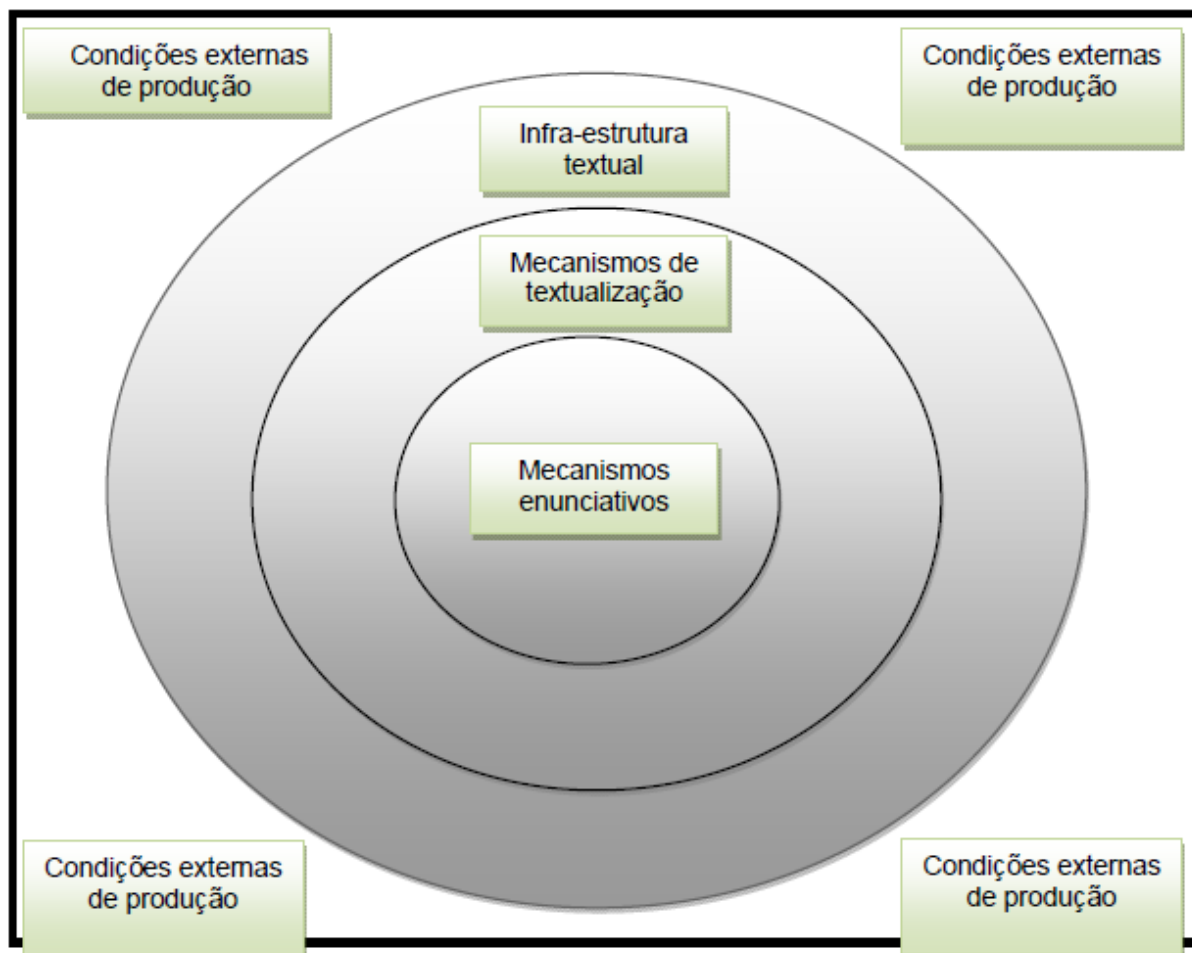
### 3.3.1.2 Em relação à arquitetura interna dos textos do gênero

Mergulhado em um contexto sócio-histórico de produção e a um contexto imediato de produção (BAKHTIN, 1986), uma atividade de linguagem configura um gênero de texto. Bronckart (2003) salienta que a arquitetura interna dos textos reflete e refrata essas condições de produção, pois o agente da ação de linguagem realiza as operações psicolinguísticas de materialização do texto tendo como base de orientação os parâmetros da situação em que se dá a produção. Ao destinatário cabe perceber, relacionar e contextualizar o texto produzido na situação em que é produzido, o que constitui os “aspectos exteriores” à produção. A partir daí, os aspectos da “organização interna” que refletem a representação do produtor sobre o contexto de produção devem ser considerados, o que completa as etapas do “método sociológico” de Bakhtin (1986).

Na “arquitetura interna dos textos” (BRONCKART, 2003; 2006), encontram-se os três “estratos do folhado textual”, constituído por três camadas superpostas que Bronckart subdivide, para fins didáticos, em :

- infraestrutura do texto;
- mecanismos de textualização;
- mecanismos enunciativos.

A figura a seguir permite a visualização da metáfora criada por Bronckart (2003) para explicar a arquitetura interna dos textos pertencentes a um gênero:



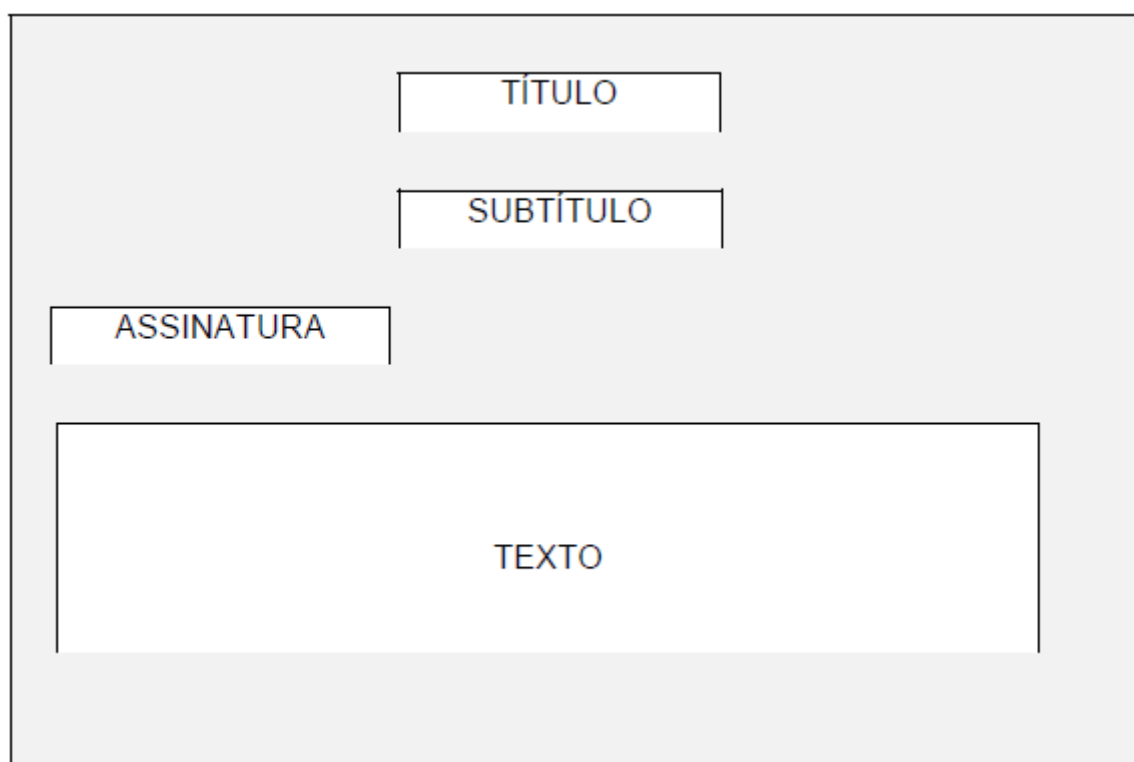
**Figura 2** – Arquitetura interna dos textos conforme a metáfora de Bronckart (2003)

**a) O plano geral:** refere-se à organização do conteúdo temático (BRONCKART, 2003), podendo apresentar um plano fixo ou modificações em sua estrutura, conforme intenções comunicativas, esferas em que é produzido, suporte veiculado etc.

Em geral, o gênero artigo de opinião apresenta:

- a) título;
- b) subtítulo – em alguns casos, em que o produtor definirá melhor o assunto a ser desenvolvido;
- c) assinatura do jornalista – quando veicula a opinião do emissor (produtor do texto) e com assinatura da redação quando emite a opinião do jornal;
- d) texto, pertencente ao discurso interativo com sequências argumentativas, predominantemente, contendo o assunto que deseja emitir.
- e) imagem gráfica, em alguns casos, como na figura 05.

Graficamente, assim se apresenta:



**Figura 3** – Plano textual global do gênero Artigo de Opinião

Nas figuras a seguir, vemos a flexibilidade da estrutura do texto, sendo que o primeiro não contém imagem gráfica, recurso presente na figura 05 que cria efeitos de sentido e auxilia na compreensão do texto.

# Carta ao papa Bento 16

CARLOS ALBERTO ROMA

**C**RESCE A nossa insatisfação, enquanto leigos católicos, com a insensibilidade da hierarquia da nossa igreja que está no Vaticano.

A questão de fundo é a explícita falta de coragem para dar os passos necessários para colocar a igreja no século 21, especialmente se abrindo para os leigos.

Fazemos um curso de atualização teológica. Somos 110 leigos. Após refletirmos sobre a prática e a coragem de Jesus diante da religião de seu tempo, tendo como texto de aprofundamento o livro "Com Jesus na Contramão", de frei Carlos Mesters, decidimos redigir uma carta ao papa Bento 16 e toda a Cúria romana:

"Estamos cada vez mais motivados em servir a Deus por meio da nossa igreja. No entanto, estamos sofrendo muito, pois os sucessivos padres que atuam em nossa paróquia têm enfrentado um problema grave: por mais que motivem, a juventude atual não se sente entusiasmada a entrar no seminário para servir como sacerdote. Estamos acompanhando também o desenrolar desse problema no velho continente e verificamos que a situação é ainda mais grave.

Nós, leigos, pedimos desculpas pelo atrevimento de enviar esta correspondência diretamente para Sua Santidade, sem passar pelas instâncias competentes. Esse assunto é muito delicado e as instâncias locais não estão autorizadas a debatê-lo. Solicitamos que abra esse debate.

Em nossas celebrações dominicais, temos consultado irmãs e irmãos paroquianos e constatamos que mais de 95% entendem que a nossa igreja precisa dar passos novos.

O Brasil tem a menor proporção de padres católicos do mundo, de acordo com o Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais. Enquanto há no Brasil 18.685 padres (1 para cada 10.000 habitantes), na Itália há 1 para

**O assunto é muito delicado e as instâncias locais não estão autorizadas a debatê-lo. Nós, leigos, solicitamos que abra esse debate**

cada 1.000 habitantes. Na América Latina, o problema enfrentado pelo Brasil fica evidente. A Argentina tem 1 sacerdote para cada 6.800 habitantes, e a Colômbia, 1 para cada 5.600 habitantes. A média do México, o segundo maior país católico do mundo, é a que mais se aproxima do Brasil: 1 sacerdote para cada 9.700 habitantes.

Com a grande falta de padres, confirmada em pesquisas realizadas em todos os países do mundo, nos perguntamos: por que não reconhecer o sacerdócio casado, o sacerdócio feminino e reconduzir os padres casados ao serviço da igreja?

Sabemos que, ao longo da história, 39 papas foram casados. O primeiro foi o apóstolo Pedro (Lucas 4, 38-39). Segundo pesquisa do Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais publicada em 31/1/06, existem no Brasil cerca de 5.000 padres casados e sem o direito de exercer seu sacerdócio. A maioria sente pulsar fortemente no seu coração a vocação para o sacerdócio. Isso não é um ato violento com o Senhor da Vida, que enviou missionários para a messe?

Os padres católicos tinham permissão para se casarem no primeiro milênio da era cristã. Foram os dois primeiros Concílios de Latrão, em 1.123 e 1.139, que instituíram o celibato sacerdotal e aboliram o casamento de sacerdotes. Os tempos atuais conclamam a que façamos corajosa revisão e mudemos nossos paradigmas. Solicitamos que Sua Santidade crie uma co-

missão, também composta por leigos e leigos, para aprofundar e solucionar urgentemente quatro questões:

1) Implantação de dois modelos de sacerdócio: a) celibatário e b) casado, com normas canônicas específicas para cada estado.

2) Implantação do sacerdócio feminino, com duas modalidades: a) celibatária e b) casada, com normas canônicas específicas para cada estado.

3) Reintegração, no serviço da igreja, dos sacerdotes já casados, ainda vocacionados.

4) Rever a situação dos cristãos casados em segunda união e sua participação na eucaristia.

Diante das reflexões acima, nos sentimos interpelados e interpelados à participação igualitária na caminhada e na vida eclesial, especialmente com seu futuro. Desejamos expressar nossos pensamentos e expectativas, afirmando ser fundamental que a hierarquia da igreja ouça nosso clamor.

A hierarquia de nossa Igreja Católica vai continuar indiferente? Ou vai abrir-se ao Espírito Santo e dar um passo à frente? Não podemos adiar ainda mais esse debate. Falta-nos, quem sabe, "vontade eclesial" ou "decisão política"?

Propomos a todos os cardeais, bispos, sacerdotes, leigos e leigos que trabalham nos movimentos e pastorais para que abram o debate em seus espaços e façam uma discussão, bem aprofundada, sobre os temas acima".

O nosso grupo de leigos e de leigos lançará amanhã o site: [www.leigoscatolicosnacontramao.org.br](http://www.leigoscatolicosnacontramao.org.br). Convidamos todos os leigos e leigas que sentem o vigor profético a entrar nesse debate.

CARLOS ALBERTO ROMA, 41, graduado em gestão pública e pós-graduado em controladoria pública, é ex-pastorante franciscano.

[sacerdociocasado@gmail.com](mailto:sacerdociocasado@gmail.com)

Figura 4 – "Carta ao papa Bento 16"

Fonte: Folha de São Paulo, 12 out.2007, (seção Opinião)

# Alcool: orgulho de ser brasileiro

ANTONIO CABRERA

"Cante a cidade que é sua, que eu canto o sertão que é meu."

(Potativa do Assaré)

A SABEDORIA rural afirma que um raio não cai em pau deitado. Talvez essa assertiva seja o melhor retrato do "teatro do etanol" publicado nesta **Folha** ("Tendências/Debates", 2/10), pois é só um setor se destacar que infelizmente críticas mal colocadas tentam denegrir algo de que deveríamos nos orgulhar.

Para esses, a maior dificuldade não está nas inovações que o setor apresenta, mas em escapar das idéias antigas, pois ainda se imagina o setor sendo escravocrata, com "feitores" das épocas passadas. Na realidade, o álcool está trazendo de volta o devido valor ao homem do campo e forçando uma redução na distância entre países ricos e pobres.

Pode-se afirmar que o ignorante não é aquele que nada sabe, mas aquele que não sabe o que devia saber. Em primeiro lugar, tem-se o registro de uma redução das áreas plantadas com produtos agrícolas, mas, na verdade, o setor deve ser avaliado pela produção efetiva. Nos últimos 15 anos, o Brasil teve um aumento da sua safra agrícola de 125%, com um aumento de área de apenas 22%.

Resumindo, estamos produzindo a maior safra sucroalcooleira da história, com uma produção recorde da safra agrícola e um estoque formidável de terras para uso futuro, sem pensarmos na Amazônia ou no Pantanal.

Na questão do trabalho, o sertanejo sabe que o "emprego não cai do céu, mas pode brotar do chão", pois o setor da cana foi o principal promotor na geração de empregos neste ano.

É claro que podemos melhorar a qualidade desse emprego, bem como sabemos que é um emprego rude, mas longe de serem "obrigados" a esse tipo de trabalho forçado ou proibidos de fazer greves (que ocorreu no início de safra em São Paulo).

O ponto a ser abordado é que esses trabalhadores, pelo seu despreparo para outras tarefas, têm infelizmente nesse tipo de emprego ou na construção civil a principal porta de entrada no mercado de trabalho. E a nós, mais saudável e produtivo, caberia a missão de incentivar a realocação dessa mão-de-obra, pois, nos próximos cinco anos, a mecanização trará um au-



## O álcool traz de volta o devido valor ao homem do campo e força uma redução na distância entre países ricos e pobres

mento no desemprego. Assim, pode-se perder o bom por querer o melhor, pois, antes da terra prometida, precisamos atravessar o Jordão.

Acrescente-se que a NR 31 é uma das normas trabalhistas mais exigentes, senão a mais, quanto à segurança e ao bem-estar do trabalhador rural e deve ser cumprida por todo o setor.

Mas não custa lembrar: alguém já escreveu sobre as condições de trabalho nas minas de carvão da China (que com tantos produtos abastece o Brasil) ou nos campos de produção de petróleo do Iraque e da Nigéria?

Convém ressaltar, ao contrário do apregoado sem dados comparativos com outros setores, a mortalidade de trabalhadores na lavoura canavieira está em 150º lugar no Brasil (a construção civil teve mais de 5.000 mortes nos últimos 14 anos) e a letalidade nos canais está em 253º lugar. Já o índice de acidentes de trabalho está em 61º lugar e, quanto às doenças no trabalho, ocupa a 491ª posição.

Tendo uma das mais altas remunerações do setor rural em SP, mais de

93% têm carteira assinada, enquanto no Brasil não atingimos 50%. Mais ainda, em nosso Estado, 95% das empresas possuem creche/berçário; 98% das empresas possuem refeitório; 86% oferecem alojamento para a mão-de-obra de outras localidades; 84% das empresas já têm programas de participação nos lucros ou resultados; 74,8% dos trabalhadores são naturais do Estado de São Paulo; e 58,3% dessas empresas já mantêm empregados portadores de deficiência nos percentuais exigidos por lei.

Quanto à fuligem da cana queimada, apesar de pessoalmente ser favorável ao término das queimadas, ainda se utiliza tal recurso nos canaviais dos EUA, da Austrália, da África do Sul e de quase todos os cem países que plantam cana-de-açúcar.

Os problemas e as dificuldades apontadas são o preço do progresso, mas sabemos que o pessimismo jamais ganhou uma batalha. Da mesma maneira que Santos Dumont perdeu a oportunidade do reconhecimento na aviação, não vamos repetir o erro por acusações infundadas, mas, sim, nos esforçar para liderar no planeta essa mudança de matriz energética.

Afinal, o homem do campo sabe que o nó da cana não se chupa, mas ele dá álcool, açúcar, energia e, principalmente, renda e emprego.

ANTONIO CABRERA, 47, médico veterinário, é produtor de cana-de-açúcar. Foi ministro da Agricultura e Reforma Agrária (governo Collor) e secretário da Agricultura e Abastecimento do Estado de São Paulo (governo Covati).

Figura 5 – “Alcool: orgulho de ser brasileiro”

Fonte: *Folha de São Paulo*, 12 out.2007, (seção Opinião)

b) **Os tipos de discurso:** Para Bronckart (2003) todos os textos estão ancorados em dois mundos semiotizados pela linguagem, ou seja, mundos discursivos. Segundo Nascimento (2007), o autor baseia-se em estudos anteriores (Benveniste, Wurinchr, Adam e outros) quando considera dois mundos discursivos: Narrar e Expor. O mundo do Narrar realiza-se em disjunção ao mundo ordinário da ação de linguagem e o mundo do Expor realiza-se em conjunção com o mundo ordinário dessa produção. Esses dois “mundos discursivos” podem se subdividir em duas formas de constituição:

\* Na ordem do narrar: narração ou relato interativo:

\* Na ordem do expor: tem-se um expor teórico (discurso teórico) e um expor interativo (discurso interativo). Para aprofundamento desta questão remetemos os leitores desta dissertação à obra de Bronckart (2003).

Segundo Nascimento (2008) que analisou um *corpus* de artigos de opinião do jornal Folha de São Paulo, os artigos de opinião que constituem o corpus em análise pela autora se constituem por discurso do Expor, tanto com segmentos de discurso interativo como com segmentos de expor teórico. A autora interpreta essa regularidade nos textos desse gênero como sendo resultante da representação do produtor sobre o contexto de produção que aponta para a dupla restrição a que está submetido o produtor: de um lado, a necessidade de tratar de temas atuais e de envolver o destinatário e, de outro lado, a necessidade de convencer, expondo suas posições (suas premissas, sobretudo) como verdadeiras e atemporais.

Em nossas análises de artigos de opinião do jornal Folha de Londrina, encontramos como regularidade dos textos desse gênero, nesse suporte, segmentos com ausência de qualquer tipo de dêitico (ausência de marcas da primeira e da segunda pessoa, de advérbios de tempo e lugar, e utilização do presente genérico, com efeito de uma verdade universal), portanto confirmam-se os resultados da análise de Nascimento (2008). Também encontramos na análise de textos do gênero, segmentos de texto com dêiticos, remetendo ao tempo e ao lugar da produção, com a utilização de advérbios de lugar e tempo e do presente com valor de simultaneidade e ainda com a presença da primeira pessoa do singular ou da segunda pessoa do plural. Portanto, trata-se de uma passagem de expor interativo.

Os segmentos de artigos de opinião a seguir demonstram o que foi apresentado na análise dos tipos de discurso:

## (1) CARTA AO PAPA BENTO 16

**O assunto é muito delicado e as instâncias locais não estão autorizadas a debatê-lo. Nós, leigos, solicitamos que abra esse debate**

Cresce a nossa insatisfação, enquanto leigos católicos, com a insensibilidade da hierarquia da nossa igreja que está no Vaticano [...]

(2) [...] Pode-se afirmar que o ignorante não é aquele que nada sabe, mas aquele que não sabe o que devia saber. Em primeiro lugar, tem-se o registro de uma redução das áreas plantadas com produtos agrícolas, mas, na verdade, o setor deve ser avaliado pela produção efetiva.[...]

O texto 01 é predominantemente pertencente ao discurso interativo, pois há a presença de elementos (no texto destacado em sublinhado) que remetem aos interactantes na *cena de enunciação* (MAINGUENEAU, 2002). Portanto é um discurso que está em conjunção com o mundo ordinário.

Já no texto 02, a presença dos organizadores lógicos, verbos impessoais, ausência de frases não declarativas marcam o discurso teórico em conjunção com o mundo ordinário, nele o locutor discorre sobre a realidade de uma determinada região, porém, apresenta-se autônomo em relação ao ato de produção, o que pode ser observado pela ausência de *marcas de ancoragem*: dêiticos de pessoa, de lugar ou de tempo.

c) **A organização sequencial dos artigos de opinião:** Segundo Bronckart (2003) a infraestrutura do texto é formada pelos tipos de discursos e também pela organização sequencial do conteúdo temático. Para este autor, e com a colaboração dos estudos de Adam (ADAM, 1992, apud BRONCKART, 2003), todo agente produtor possui uma série de informações – conhecimentos “estocados” em sua memória, conhecimentos estes que variam de acordo com a experiência e o desenvolvimento intelectual de cada um, chamado de *macroestrutura*, que sofrem constantemente, uma (re)organização sempre que utilizadas, podendo se classificar como sequências narrativa, descritiva, argumentativa explicativa e dialogal.

Para Barros (2008), embora haja em todos os textos a heterogeneidade composicional e discursiva (BAKHTIN, 1986), pois os textos são resultados de combinações de diferentes tipos de sequências, para o gênero em

questão, a sequência predominante é a argumentativa. E essa sequência é formada, segundo Bronckart (2003) pelas seguintes fases: **premissa**: momento em que o agente-produtor apresenta sua tese inicial; **apresentação de argumentos**: momento em que o agente-produtor apresenta os elementos que orientam à sua conclusão; **apresentação de contra-argumentos**: momento em que apresenta os argumentos que são contra a tese do agente-produtor, a fim de que sejam, mais adiante, refutados pelo mesmo; **conclusão**: momento em que a tese do agente é reforçada, uma vez que conta com os efeitos dos argumentos e contra-argumentos:

No texto a seguir, as partes nos boxes apresentam a sequência argumentativa utilizada nos gêneros da ordem do expor, como é o caso do gênero Artigo de Opinião, em questão.

(3) "O Folhateen desta semana traz uma discussão importante sobre a pílula do dia seguinte e os abusos que jovens casais, de todas as partes do país, têm feito desse tipo de recurso.

A pílula do dia seguinte é e deveria ser encarada apenas como um método emergencial para tentar evitar uma gravidez indesejada. Mas, infelizmente, o que se tem visto é que muitas garotas estão usando o método de maneira indiscriminada. **(PREMISSA)**

Conhecem a velha história de tentar achar a saída, aparentemente mais fácil, para resolver um problema? 'Eu transo sem proteção e, para evitar qualquer dor de cabeça, tomo a pílula do dia seguinte logo depois!' Aposto que vocês já ouviram essa história por aí! Acontece que nem tudo é tão simples como parece!

Problemas podem acontecer! Em primeiro lugar, esse método traz uma concentração de hormônios femininos bem maior do que as pílulas habituais. A idéia do método é justamente dar uma 'carga' extra de hormônio para fazer o endométrio (parede do útero) crescer rapidamente e, depois, com a queda rápida desses níveis, favorecer uma descamação do útero, o que impede que um ovo fecundado se implante e se desenvolva. **(ARGUMENTO)**

Para que esse mecanismo possa funcionar, é importante que a pílula seja tomada, no Máximo, até 72 horas após a relação suspeita. Quanto mais cedo a pílula for tomada, maior sua eficácia. Assim, tomar logo no primeiro dia após a transa é melhor do que tomar três dias depois.

Mas é sempre bom lembrar que, mesmo tomado corretamente, esse tipo de método pode não ser 100% eficaz. Existem mulheres que engravidam mesmo tomando a pílula do dia seguinte no dia correto. **(CONTRA-ARGUMENTO)**

Uma série de efeitos indesejáveis pode aparecer: dor de cabeça, náusea, inchaço e sensação de mal-estar. O maior risco do uso freqüente da pílula do dia seguinte é uma verdadeira 'bagunça' no ciclo hormonal. As sucessivas 'cargas extras' de hormônio podem desregular o controle do próprio organismo sobre a menstruação. A mulher fica sem saber quando e, de fato, seu período fértil.

Outro erro frequente é esquecer que a relação sexual desprotegida não traz apenas a gravidez indesejada como consequência, mas também o risco de DSTs e de AIDS. **(CONTRA-ARGUMENTO).**

De fato, o casal deveria investir mesmo é no uso da camisinha e de um método anticoncepcional e reservar a contracepção de emergência apenas para as situações em que um problema acontecer (a camisinha estourar, a garota esquecer de tomar a pílula convencional etc.). E seria bom que o uso sempre fosse feito com o conhecimento e o aval do médico ginecologista. Dessa forma, a garota estaria mais protegida em todos os sentidos. (CONCLUSÃO: nova tese)

**Fonte:** Sequência Didática de Artigo de Opinião. In: Barbosa (2001. p. 42).

### 3.3.1.3 Mecanismos de textualização

Aqui se consideram três mecanismos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Em relação à conexão, no artigo de opinião cada argumento que sustenta a conclusão geral é habitualmente contido em um parágrafo, sendo a maior parte deles introduzidos por organizadores lógico-argumentativos (*mas, entretanto, por outro lado, como etc*) ou por organizadores aditivos (*e*) que relacionam argumentos do mesmo nível. Quanto à **coesão nominal**, esse recurso marca a relação de dependência entre os argumentos presentes no texto, podendo estabelecer função de introdução e retomada.

Uma vez que o gênero Artigo de Opinião é composto pelos discursos interativo e teórico, encontramos na análise do corpus de artigo de opinião os seguintes elementos de coesão: para o **discurso interativo** que explicita uma relação com os parâmetros físicos da ação de linguagem, temos: *presença de frases não declarativas, dêiticos espaço-temporais como, hoje, aqui, ontem, isso, aí, daqui a pouco, agora, anáfora nominal, nomes e sinônimos (predominantemente); anáfora pronominal, eu, me, nós, nos, seu, meu, você, suas, etc.* Já nos segmentos do **discurso teórico**, por marcar relação de autonomia com o ato da produção, encontramos os elementos de coesão, *ausência de frases não declarativas, ausência de dêiticos espaço-temporais, ausência de anáfora nominal e pronominal e presença de organizadores lógico-argumentativos, como, então, de fato, antes de, que, como, de outro lado, primeiro, de modo geral, mas, porém entre outras.*

Quanto à **coesão verbal**, trata-se de um mecanismo que não foi trabalhado nesse projeto pelo enfoque do ISD, por dois motivos: o primeiro, é devido a sua complexidade que aponta para um outro problema, o pouco tempo para a

execução desta pesquisa. Para focar a coesão verbal, precisaríamos de mais tempo para desenvolver em sala oficinas de atividades sobre a coesão verbal. Por este motivo, alertamos o leitor que não fizemos uma síntese descritiva, nem a oficina da coesão verbal. Enfocamos, superficialmente, somente o que Silva (2007) aponta como o tempo verbal utilizado nesse gênero, sendo o presente do indicativo para o segmento do discurso teórico e pretérito para o segmento do discurso interativo.

No texto a seguir, apresentamos alguns dos mecanismos de textualização presentes nos artigos de opinião analisados:

**(4) O endurecimento das penas seguramente é um instrumento de inibição à criminalidade**

Ari Friedenbach

A RESPONSABILIZAÇÃO DO **MENOR** POR **SEUS** ATOS INFRACIONAIS TEM DE SER DEBATIDA COM A SERIEDADE QUE O TEMA *exige*. **A SOCIEDADE** vem EXPRESSANDO COM CLAREZA **SUA** PREOCUPAÇÃO COM A CRESCENTE VIOLÊNCIA, NOTADAMENTE NOS GRANDES CENTROS. **NÃO PODEMOS** CONCEBER QUE SE PRETENDA EDUCAR AS **NOVAS GERAÇÕES** SEM QUE SE *transmita* AS **CRIANÇAS** E AOS **JOVENS** O CLARO CONCEITO DE LIMITES. É INEGÁVEL QUE REPRIMIR *é* PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO EDUCATIVO. E ISSO *deve* OCORRER NO ÂMBITO **FAMILIAR**, BEM COMO NO ÂMBITO DA **SOCIEDADE**. EVIDENTEMENTE, NÃO SE PODE FALAR EM PUNIÇÃO SEM QUE SE atue COM O EFETIVO INTUITO DE EVITAR QUE O **CIDADÃO**, seja **ELE** MENOR OU MAIOR DE **18** ANOS, COMETA QUALQUER ATO INFRACIONAL, OU SEJA, HÁ QUE SE ATUAR COM DETERMINAÇÃO NO SENTIDO DE PERMITIR A INCLUSÃO SOCIAL DE TODOS OS **BRASILEIROS**, DANDO-LHES, ANTES DE TUDO, O DIREITO E AS CONDIÇÕES DE FAZER UM EFETIVO PLANEJAMENTO FAMILIAR E PROPICIANDO-LHES ACESSO A SAÚDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO. Concomitantemente, há que se aparelhar o **Estado** para atuar quando **(nós) estamos sendo impedidos** de exercer **nossos** direitos mais essenciais: o direito a vida e o de ir e vir.

Quando **(eu) falo** em repressão, evidentemente **(eu) não estou** querendo apoiar qualquer política favorável a negar direitos civis. **(eu) Não apóio** qualquer prática de tortura ou violência. No entanto, a colocação de limites à **criança, ao jovem e ao adolescente** é forma inequívoca de educá-los. O polêmico debate a respeito da **maioridade penal** não pode ser encaminhado como uma questão meramente matemática. Não se trata de **18**, 16 ou 14 anos. [...].

**Fonte:** Seqüência Didática de Artigo de Opinião. In: Barbosa (2001 p. 09).

No texto apresentado, temos nas partes em caixa-alta os segmentos do discurso teórico que marca uma relação de autonomia com o ato da produção e, nos trechos em minúsculo, segmentos do discurso interativo que apresenta uma

relação de conjunção com o mundo ordinário e com os interactantes da ação comunicativa.

As palavras sublinhadas apresentam alguns dos elementos de conexão; as palavras em negrito apresentam alguns dos elementos de coesão nominal e as palavras em cinza (alguns exemplos), marcam a coesão verbal.

#### 3.3.1.4 Mecanismos enunciativos

Segundo Bronckart (2003), os Mecanismos Enunciativos são responsáveis pela coerência pragmática do texto, tratando-se do nível mais superficial das três camadas do folhado textual, porém, extremamente relevante por fazer referência à interação entre agente produtor e interlocutores, sendo esta um dos fundamentos do ISD. Aqui são expressos através das vozes e modalizações os julgamentos, avaliações, opiniões etc.

Para esse autor, o agente produtor do texto empírico é responsável pela instância que enuncia, uma vez que é ele quem decide o conteúdo temático, o *modelo social* que melhor se adapta à sua intenção comunicativa, quem seleciona e organiza os tipos de discurso. Contudo, não é ele o único responsável pelo que enuncia, e isso deve-se ao fato de os gêneros textuais veicularem representações e conhecimentos pré-existentes no intertexto (BALTAR, 2004) e porque o discurso é sempre *discurso de outrem* (BAKHTIN, 1986).

As instâncias enunciativas referem-se à *voz dos personagens* (seres humanos ou entidades humanizadas); *Vozes sociais* (personagens ou grupos sociais que se apresentam como instâncias externas); *Voz do autor* (que se refere ao próprio autor empírico) no ato da produção verbal.

Para este trabalho, alertamos o leitor que não elaboramos atividades de escrita nas sequências didáticas como identificação dessas instâncias enunciativas, contudo trabalhamos durante todas as oficinas a identificação e apontamentos das “vozes” nos textos (marcas pronominais, discursos direto e indireto e aspas). Não poderíamos deixar de enfatizar a dialogia e a heterogeneidade de vozes que constituem os discursos, assim é que os mecanismos enunciativos BRONCKART, (2003) foram contemplados nas atividades

realizadas oralmente. O leitor poderá visualizar o enfoque dado a esses mecanismos nos relatos apresentados nos diários reflexivos do professor.

No artigo de opinião, embora a polifonia e a intertextualidade sejam mais camuflados nesse tipo de texto, podemos ainda identificar a posição assumida do produtor do texto, como por exemplo nos trechos abaixo:

(1) **O assunto é muito delicado e as instâncias locais não estão autorizadas a debatê-lo. Nós, leigos, solicitamos que abra esse debate**

Cresce a nossa insatisfação, enquanto leigos católicos, com a insensibilidade da hierarquia da nossa igreja que está no Vaticano [...]

Aqui a presença do pronome “nós” marca a voz da instância *leigos* assumida pelo produtor do texto como instância enunciativa da qual faz parte. É o discurso ideológico da igreja que se impõe e é, ao mesmo tempo, questionado pela base hierárquica da igreja (leigos/fiéis).

(2) O Folhateen desta semana traz uma discussão importante sobre a pílula do dia seguinte e os abusos que jovens casais, de todas as partes do país, têm feito desse tipo de recurso.

A pílula do dia seguinte é e deveria ser encarada apenas como um método emergencial para tentar evitar uma gravidez indesejada. Mas, infelizmente, o que se tem visto é que muitas garotas estão usando o método de maneira indiscriminada.

Conhecem a velha história de tentar achar a saída, aparentemente mais fácil, para resolver um problema? **'Eu transo sem proteção** e, para evitar qualquer dor de cabeça, tomo a pílula do dia seguinte logo depois!' **Aposto** que vocês já ouviram essa historia por aí! Acontece que nem tudo é tão simples como parece!

Nesse exemplo, a voz assumida pelo produtor do texto é explicitamente apresentada pelo nome *Folhateen*, logo, não é a voz do locutor que se impõe, mas da instituição revista Folhateen.

Já no segundo parágrafo, a neutralidade e impessoalidade com que é construído o discurso faz com que o produtor assuma a voz social da Comunidade Científica. No terceiro parágrafo, contudo, temos a voz do personagem assumida

pelo produtor pela utilização do pronome “eu” e a própria voz do locutor (autor) ao utilizar o verbo de primeira pessoa “aposto” para expor sua idéia.

### 3.3.2 Síntese Descritiva do Modelo Didático do Gênero Carta de Reclamação

#### 3.3.2.1 Do Contexto de Produção

a) Quanto ao **emissor** da carta de reclamação, trata-se de um adulto, que escreve uma carta de reclamação sabendo que ela será publicada no jornal caso preencha os “requisitos” exigidos pelo jornal. Trata-se de um cidadão bem escolarizado, idade madura, pagador de impostos, eleitor, conhecedor de seus direitos de cidadão em expressar a sua opinião.

b) Quanto ao **lugar físico** de produção, esse cidadão produz o texto em sua casa, ambiente que o constitui, mais do que em outro lugar, como dono de uma vontade, de opiniões e do direito de expressá-las, certamente seria diferente se ele estivesse em um ambiente público, legitimado para outros tipos de ação de linguagem.

c) No que se refere ao **momento de produção**, o texto é produzido em uma extensão de tempo relativamente curto, do momento da decisão da produção à produção propriamente dita. Quase simultâneo ao sentimento de expressar frustração por algo relativo à sua vida cidadã, no calor de um desejo de “abrir a boca no trombone” como se diz popularmente.

d) **Quanto ao receptor**, primeiramente é a pessoa que recebe o texto na empresa jornalística e o seleciona e encaminha para a edição; em seguida, ao cidadão/leitor que lerá o jornal. Portanto, a carta de reclamação apresenta duas possibilidades quanto à recepção, a primeira, trata-se de um funcionário – jornalista que faz a leitura prévia e seleção das cartas que irão para a edição; a segunda possibilidade, o receptor é o cidadão que lê a seção de cartas do jornal.

e) **O lugar social de produção:** a formação social em que circula uma carta de reclamação é a da mídia impressa, que tem o poder de edição, manipulação, mascaramento ou ocultação da real valoração dos fatos relacionados no jornal. Portanto, o lugar social da interação em que se configura a carta de reclamação é a mídia jornalística. A Carta de Reclamação é um texto veiculado por um jornal e pode ser produzida por um cidadão expressando-se de um determinado lugar social e representando um papel social (professor, pai, diretor, médico, operário, aposentado, cliente, empresário etc), pois todo cidadão tem o direito de reclamar e de ser ouvido. Contudo, em se tratando das cartas de reclamação que compuseram o Jornal Escolar, e por tratar-se de um jornal real que circulará pela comunidade escolar, o lugar de sua produção foi a sala de aula, durante algumas aulas de Língua Portuguesa em que o professor executou um processo de intervenção didática cujos alunos tornaram-se sujeitos cidadãos em processo de aquisição de uma prática social pela aquisição do gênero em questão.

f) **O segundo elemento do mundo social da interação:** Nessa interação, o leitor da carta de reclamação é um funcionário-jornalista que recorta/adapta/seleciona a carta entre muitas que recebe diariamente; outro destinatário é o leitor do jornal que “compartilha” do sentimento de indignação, frustração expresso pelo enunciador, concordando ou discordando dele. Assim, os textos que compuseram o Jornal escolar, foram produzidos por alunos exercendo “sua cidadania” ao serem produtores de textos reais, posicionando-se como consumidores e cidadãos insatisfeitos que passam a conhecer o poder e o direito de expor suas opiniões e reivindicar por melhorias e resolução dos problemas apresentados.

g) Quanto ao **objetivo da interação**, o enunciador da carta de reclamação se apresenta, além da exposição de um fato específico, a solicitação de uma tomada de posição por parte das instâncias responsáveis e resolução para o problema exposto, pois como dissemos, trata-se em geral de consumidores e cidadãos insatisfeitos com situações diversas, injustiças, produtos etc, que conhecem seu poder e direito de cobrar e ver solucionados seus problemas e os de sua comunidade. Os textos produzidos pelos alunos não fugiram desse objetivo, pois trata-se de cidadãos que aprenderam a exercer essa prática ao dominar o gênero em questão.

### 3.3.2.2 A arquitetura interna dos textos

Neste tópico, apresentam-se elementos que descrevem aspectos dos três estratos desse folhado, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, agora de forma mais sintética, uma vez que já explicitamos essa noção bronckartiana.

A primeira camada do folhado textual é:

a) **Plano Global dos textos:** a Carta de Reclamação apresenta a seguinte estrutura:

- \* local e data;
- \* nome e endereço completo do destinatário;
- \* referente;
- \* sessão de abertura;
- \* relato do problema com nome e data seguido da solicitação da resolução;
- \* sessão de despedida;
- \* assinatura e endereço completo do reclamante.

Para exemplificar, apresentamos a seguir dois modelos do gênero que foram trabalhados em um dos momentos das sequências didáticas da Carta de Reclamação, um veiculado por um jornal impresso e outro disponível na internet.

(1) *Catanduva, 30 de janeiro de 2005.*

C&D Acessórios automobilísticos

CATANDUVA

Ref.: Compra 17/12

Prezada *Cátia Vasconcelos*:

Tenho a infelicidade de informar que o produto *rádio marca BomSom modelo ta14xc* adquirido por mim em *17 de dezembro de 2004*, na *revendedora III*, constatou defeitos *na leitura de CDs*.

Solicito, portanto, a troca ou reembolso da mercadoria.

Agradeço a compreensão e espero que esse incidente não venha a transtornar de alguma forma nossas relações.

Atenciosamente,  
*Tadeu Marcondes.*

**Fonte:** Jornal O Diário do norte do Paraná, 08/12/2005.

(2) Campinas, 24 de janeiro de 2005

Voebem Linhas Aéreas  
Aos Cuidados do Setor de Bagagens  
Ref: Bagagem Danificada

Prezado Senhor,

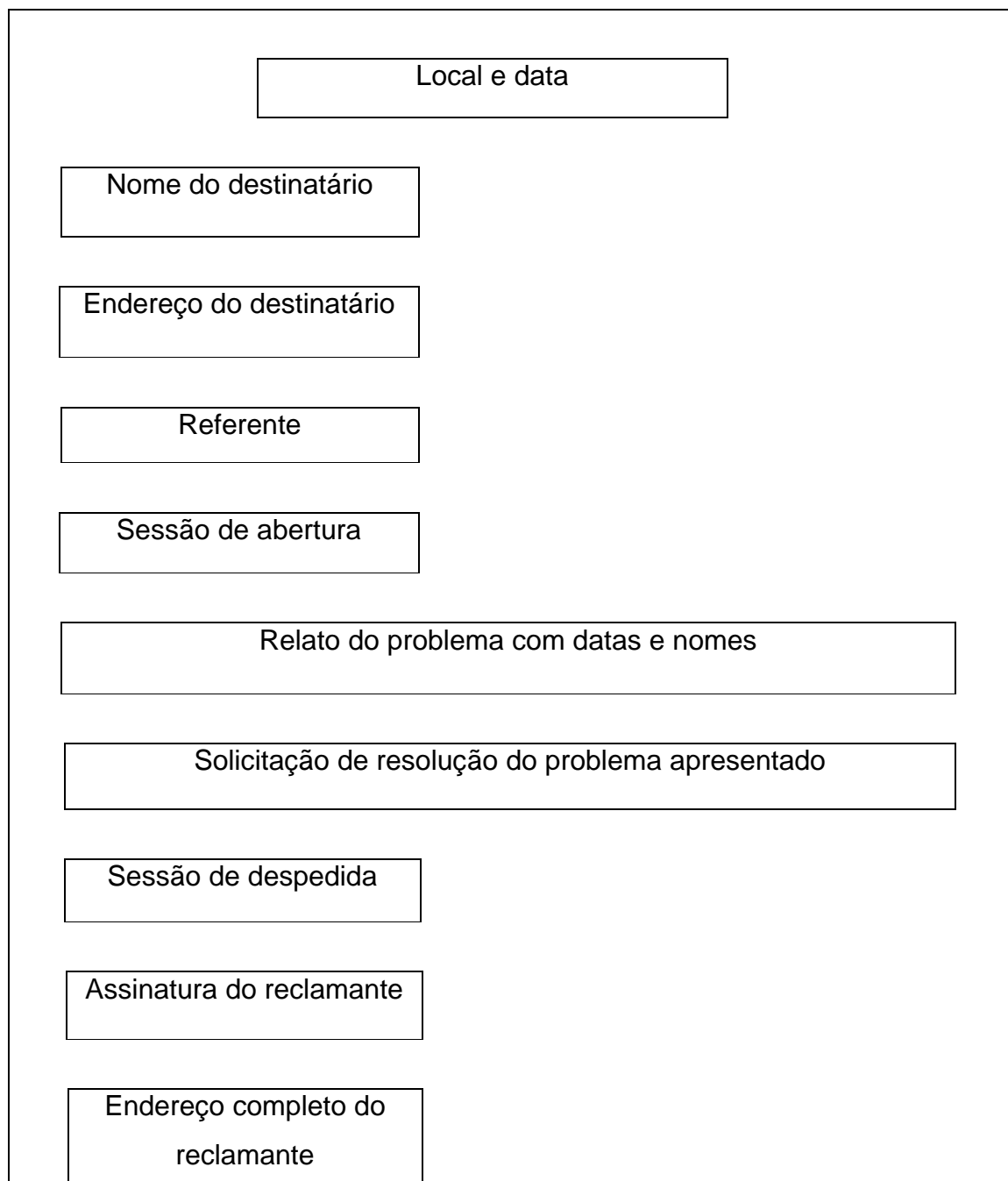
Lamentamos informar que em vôo realizado por essa Companhia, no trecho Maceió/São Paulo no dia 21/01/05, detectamos que a mala de viagem pertencente a nosso Diretor-Presidente, Dr. Otávio Luz sofreu sérias avarias, o que terminou por danificar permanentemente alguns de seus mais estimados pertences. Estamos cientes de que os objetos que sofreram estragos são relativamente fáceis de serem substituídos, porém, o fato que nos desapontou de maneira significativa foi a maneira relapsa com que nosso ilustre Diretor foi tratado quando de sua reclamação verbal junto ao balcão de informações da Companhia.

E, sendo assim, informamos que entraremos com pedido de reembolso junto ao Departamento Financeiro de sua empresa para podermos recuperar, pelo menos, o prejuízo material, porque quesito confiança, a relação entre nossa empresa e a Voebem sofreu um considerável abalo.

Atenciosamente,  
Marcela Ramos  
Secretária Executiva.

Disponível em: [www.scrittaonline.com.br/files/documento/16reclamacaodemaustratosdebagagem.doc](http://www.scrittaonline.com.br/files/documento/16reclamacaodemaustratosdebagagem.doc). Acesso em 10/09/2008.

O diagrama a seguir apresenta uma ilustração da primeira camada desse “folhado” no gênero Carta de Reclamação.



**Figura 6** – Plano textual global do gênero Carta de Reclamação

b) **Tipo de discurso:** No gênero Carta de Reclamação, há a predominância do Discurso Interativo (mundo do Expor) com passagens do Relato Interativo (mundo do Narrar). A atitude do enunciador neste texto está em conjugação com o mundo ordinário, pois se trata de um indivíduo que, diante de acontecimentos que despertam a sua consciência cidadã, não se resigna a tomar uma atitude passiva diante dos fatos, e toma a decisão de expor o seu pensamento, as suas críticas, a

sua indignação. Assim, os elementos do contexto de produção são referentes ao mundo ordinário, os temas são avaliados à luz de critérios de validade do mundo ordinário em que se dá a ação de linguagem, mundo esse que se encontra implicado ao mundo discursivo que foi semiotizado. Encontram-se dêiticos pessoais, temporais ou espaciais, que funcionam como marcas da situação de produção. Dessa forma, uma vez que o produtor expõe a situação ou fato, ele pode utilizar-se do relato interativo para narrar esse mesmo fato que o levou a tomar a posição, expressando-a, reivindicando seus direitos porque julga ter sido lesado. Assim, de forma disjunta do momento de produção, a narrativa passa a implicar elementos da situação de produção, representados pelos dêiticos (Bronckart , 2003).

Para ilustrar, apresentamos como esses discursos se mostram em uma carta de reclamação.

### (3) Trânsito

Outro dia recebi em casa "Notificação de Infração" por parar em fila dupla, em frente ao prédio onde moro. Na realidade esperava outro carro que estava na minha frente aguardando o portão abrir, quando passou uma camionete com identificação da Setran. O motorista em tom de ameaçador disse: Vou te multar... e seguiu em alta velocidade. AGORA EU PERGUNTO, ISSO NÃO É ABUSO DE AUTORIDADE, OU É UMA FORMA DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO EM PROL DA ARRECADAÇÃO? Inconformado com a situação, recorri ao órgão de trânsito e solicitei ao diretor da Setran, Sr. Miura, a identificação do condutor para que haja reparação de danos, o que o mesmo respondeu da necessidade de preservar o servidor público municipal de eventuais represálias pessoais. SERÁ QUE É PARA ESQUIVAR DE UMA SITUAÇÃO OU É UMA FORMA DE PROTEÇÃO AO ABUSO DE AUTORIDADE? A CONSTITUIÇÃO É CLARA QUANDO DIZ: "TODOS SÃO IGUAIS PERANTE A LEI". E PORQUE O MICROÔNIBUS DE UMA EMPRESA DE TRANSPORTE COLETIVO PÁRA EM QUALQUER LUGAR SEM NENHUM PROBLEMA? AINDA (EU) ESTOU AGUARDANDO UMA RESPOSTA CONVINCENTE. MARINO HIDEO AKABANE - marino.hideo@brturbo.com.br

**Fonte:** *O Diário do Norte do Paraná*, p.2, 19/11/2005

Como vemos no texto acima, os trechos em minúsculo apresentam um relato interativo (mundo do Narrar) disjunto com os parâmetros do contexto de produção. Neles, os dêiticos presentes representam a relação com os parâmetros do mundo representado: pronomes e verbos de primeira pessoa no pretérito, indicações do momento e lugar da cena.

Da mesma forma, os trechos em caixa alta indicam o discurso interativo (mundo do Expor) em que o produtor do texto expõe o fato trazendo referências do momento e lugar da produção, bem como dos enunciadores e intenção comunicativa, também apresentados pelos dêiticos pessoais (pronomes de primeira e segunda pessoas) e espaciais (“em frente ao prédio onde moro”, “agora” etc.) e temporais (“outro dia”, “19 de novembro de 2005”).

c) **Tipos de sequência:** em relação à organização sequencial da carta de reclamação, por se tratar de um gênero do agrupamento do argumentar (DOLZ; SCHNUEWLY, 2004), trata-se de um discurso do Expor Interativo, constituído por uma sequência argumentativa com todas as suas fases. Assim, consideramos desnecessário apresentar a exemplificação dessa organização; basta seguir a descrição já apresentada sobre a organização sequencial do gênero artigo de opinião.

### 3.3.2.3 Mecanismos de textualização

Considerando que o gênero em questão é predominantemente do Discurso Interativo – mundo do Expor implicado, com passagens do Relato Interativo – mundo do Narrar, assim se apresentam os mecanismos de textualização que são responsáveis pela coesão e, em grande parte, pela coerência do texto.

**Conexão:** Segundo Bronckart, são frequentes nos discursos da ordem do Expor os organizadores lógicos como: *de um lado, porque, ao contrário, então, que, de fato, dessa maneira, e etc, marcando uma função de argumentação, encaixamento e ligação*. Já os mais frequentes nos discursos da ordem do Narrar se referem aos pertencentes aos organizadores temporais como, *depois, antes que, ontem, hoje etc..*

**Coesão nominal:** Nos discursos do Mundo do Expor, é frequente o uso de *anáforas nominais idênticos ou equivalentes ao antecedente*, conferindo retomada e *anáforas pronominais – pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos que exercem a função de introdução e retomada de argumentos*. Já nos discursos do Mundo do Narrar, é frequente o uso de *anáforas*

*pronominais de terceira pessoa devido à presença de personagens.* (BRONCKART, 2003).

**Coesão verbal:** Nos trechos pertencentes ao Discurso Interativo (mundo do Expor), é frequente o uso de verbos no presente e futuro do indicativo, uma vez que implicam o contexto de produção. Já nos trechos pertencentes ao Relato Interativo (mundo do Narrar) utilizam-se os verbos no pretérito perfeito e imperfeito.

Vejamos um exemplo de aplicação dos mecanismos de textualização na mesma Carta de Reclamação anteriormente apresentada:

#### (4) Trânsito

*Outro dia recebi em casa "Notificação de Infração" por parar em fila dupla, em frente ao prédio onde moro. Na realidade (eu) esperava outro carro que estava na minha frente aguardando o portão abrir, quando passou uma camionete com identificação da Setran. O motorista em tom de ameaçador disse: Vou te multar... e seguiu em alta velocidade. Agora eu pergunto, isso NÃO É ABUSO DE AUTORIDADE, ou É UMA FORMA DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO EM PROL DA ARRECADAÇÃO? Inconformado com a situação, (eu) recorri ao órgão de trânsito e (eu) solicitei ao diretor da Setran, Sr. Miura, a identificação do condutor para que haja reparação de danos, o que o mesmo respondeu da necessidade de preservar o servidor público municipal de eventuais represálias pessoais. Será QUE É PARA ESQUIVAR DE UMA SITUAÇÃO OU É UMA FORMA DE PROTEÇÃO AO ABUSO DE AUTORIDADE? A CONSTITUIÇÃO É CLARA QUANDO DIZ: "TODOS SÃO IGUAIS PERANTE A LEI". E PORQUE O MICROÔNIBUS DE UMA EMPRESA DE TRANSPORTE COLETIVO PÁRA EM QUALQUER LUGAR SEM NENHUM PROBLEMA? Ainda (eu) estou AGUARDANDO UMA RESPOSTA CONVINCENTE. MARINO HIDEO AKABANE - marino.hideo@brturbo.com.br*

**Fonte:** *O Diário do Norte do Paraná, p.2, 19/11/2005*

Conforme apresentamos no tópico “tipos de discurso”, os trechos da carta que estão em itálico pertencem ao Relato Interativo, e os trechos em caixa alta ao Discurso Interativo. Assim, os dêiticos sublinhados no texto, apresentam alguns dos elementos dos mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e verbal.

### 3.3.2.4 Mecanismos enunciativos

Como dissemos anteriormente, os Mecanismos Enunciativos contemplados nesse projeto referem-se às instâncias enunciativas (BRONCKART, 2003) que, no exemplo que segue (retirados do texto 4), podem ser observados através dos pronomes, verbos e aspas.

Exemplos:

- 1- Outro dia (**eu**) **recebi** em casa [...]
- 2- O motorista em tom de ameaçador disse: **Vou te multar** [...]
- 3- **O mesmo (Sr. Miura) respondeu** da necessidade de preservar o servidor público municipal de eventuais represálias pessoais [...]
- 4- **A Constituição** é clara quando diz: "**todos são iguais perante a lei**".

No texto anteriormente apresentado (4) o autor gerencia várias vozes que podem ser analisadas nos exemplos na página anterior. Neles, o autor assume a voz do personagem (ex.1) com o pronome oculto “eu”; a voz do personagem que por sua vez representa a voz social do cidadão consumidor (ex. 2) pelas marcas “o motorista... vou te...”; assume a voz do personagem “Sr. Miura” que por sua vez também representa a voz social *diretor da Setran* no momento que apresenta o discurso da instituição; a voz social da instituição social “A Constituição” pelo nome que se apresenta e pela utilização das aspas na veiculação do discurso desta “todos são iguais...”.

### 3.3.3 Síntese Descritiva do Modelo Didático do Gênero Crítica de Cinema

A crítica de cinema é uma adaptação do gênero crítica, embora por alguns teóricos esse gênero seja também concebido como resenha (BARROS, 2008). O posicionamento adotado pelo jornal pode influir quanto ao direcionamento do que o leitor deve ou não assistir (filme), ou, o posicionamento de ambos – editor

e crítico (produtor) em que, este último, não sendo jornalista, sua função é, além de informar, proporcionar um melhor deleite do público leitor (da crítica) e espectador (do filme) para o filme que for assistir.

### 3.3.3.1 Situação de produção

Relacionando o gênero crítica de cinema aos fatores que Bronckart inclui no “primeiro plano”, ou seja, o mundo físico, pode-se levantar hipóteses sobre esse primeiro plano de análise do contexto de produção dos textos desse gênero:

- a) O **lugar** em que se dá a **produção** do texto é o lugar de trabalho ou a casa do produtor. Uma vez que se trata de um texto que será veiculado por um jornal, essa produção certamente acontece no silêncio de sua casa, lugar propício para as análises que deve fazer sobre o filme em questão e, logo em seguida, enviada ao jornal para publicação.
- b) **Momento da produção:** Segundo Barros (2008) o momento da produção do texto acontece nos dias que antecedem a estreia no cinema. Se o gênero em questão é um texto publicado pelo jornal e se sua publicação sai um dia antes da estreia nos cinemas, desse modo, o momento da produção corresponde a um tempo anterior à publicação, tempo relativamente curto em que o crítico faz suas análises, emite sua opinião sobre o filme e envia à edição do jornal.
- c) O **emissor** de uma crítica de cinema corresponde a uma pessoa contratada pelo jornal, capacitada, experiente e escolarizada, uma vez que vai produzir textos em que será emitido seu olhar crítico sobre elementos variados do filme e que será lido por um público-leitor também escolarizado e crítico.
- d) O **receptor** das críticas de filmes são em primeiro lugar, o editor ou pessoa encarregada de receber o texto e editá-lo no jornal, depois, o sujeito que vai ler o jornal, sendo estes o cidadão que o manuseia e tem o hábito de ler as críticas dos

filmes que estão em estréia nos cinemas, correspondendo, segundo Barros (2008) a um público adulto e letrado.

e) O **lugar social de produção**, ou seja, a formação social em que circula uma crítica de cinema é a da mídia impressa que tem o poder de manipular, mascarar ou ocultar a real valoração dos fatos relacionados no jornal, embora, segundo Ribeiro (1994), o discurso jornalístico deva primar pela neutralidade e objetividade dos fatos, acontecimentos e opiniões, o que garante credibilidade à empresa. De qualquer forma, a crítica de cinema tem como circulação a esfera da comunicação jornalística – mídia impressa. As críticas de cinema produzidas pelos alunos também foram veiculadas pelo jornal – embora não seja um jornal convencional, serve aos mesmos propósitos, uma vez que circulou pela comunidade escolar. Dessa forma, o lugar de sua produção foi a sala de aula durante algumas aulas de Língua Portuguesa, através de um processo de intervenção didática, em que os alunos se tornaram sujeitos cidadãos em processo de aquisição de uma prática social e de linguagem pela aquisição do gênero em questão.

f) O **objetivo da interação**: no gênero Crítica de Cinema, o crítico, ou a crítica se coloca entre o filme e o espectador em que, o produtor escolherá dentre os vários elementos alvos de seu olhar crítico, os que ele deseja colocar em foco, fazendo com que o leitor tenha já uma opinião formada do filme quando for assistir a ele. Os textos produzidos pelos alunos não fugiram desse objetivo, pois se trata de alunos assumindo um papel de críticos de cinema, onde cada um apontou o(s) elemento(s) alvo de seus olhares de “especialistas”.

g) O **enunciador** de uma crítica de cinema não se trata de um cidadão qualquer, mas de um sujeito, como dissemos acima, capacitado, escolarizado que é contratado pela empresa para produzir os textos. Logo, sua posição deve ser compatível com a ideologia da empresa, mais ou menos tendenciosa, parcial etc, de forma que escreva regularmente para este jornal. Para este trabalho, os alunos foram os enunciadores, alunos assumindo um papel de críticos de cinema, como dissemos anteriormente.

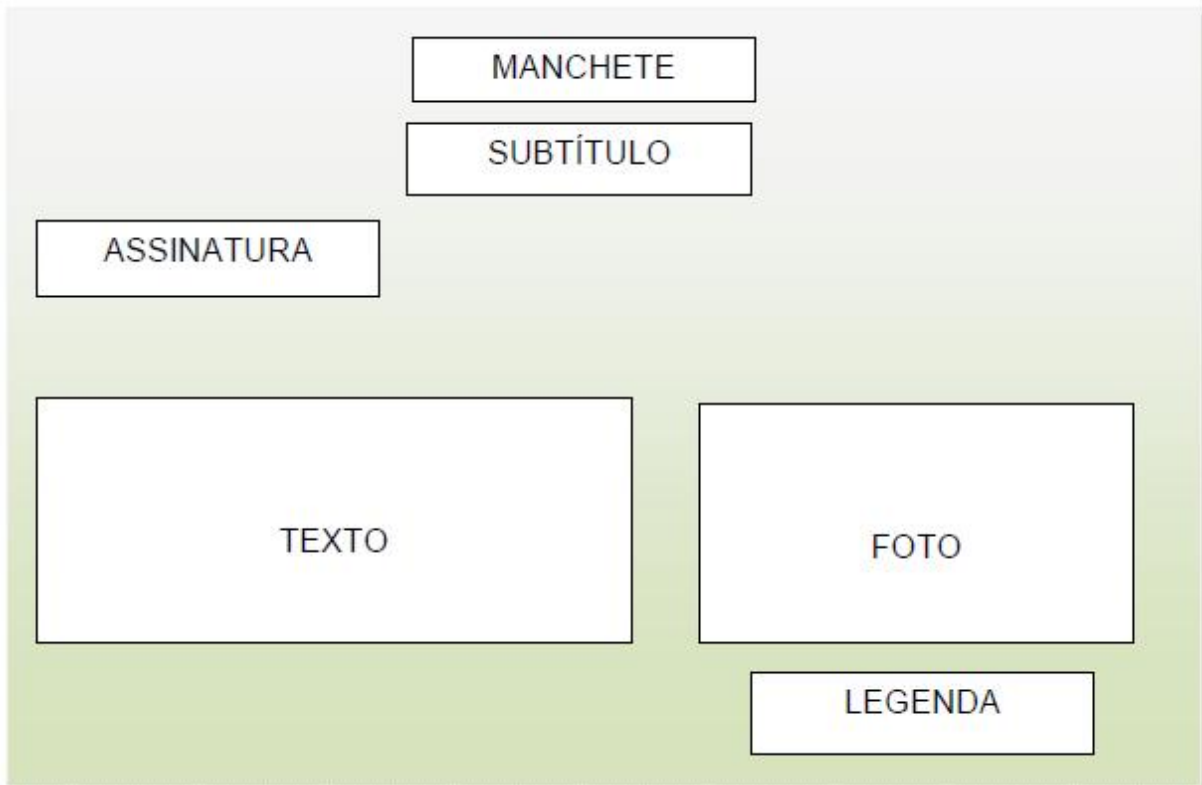
h) O **destinatário** da crítica de cinema é, primeiramente, o funcionário-jornalista que edita o texto, e em seguida, os leitores das críticas de cinema. Trata-se de leitores escolarizados, geralmente, pertencentes às classes econômicas mais privilegiadas e eruditas. Logicamente, trata-se de leitores que gostam e estão sempre atentos aos lançamentos dos filmes, bem como, da opinião do crítico, por isso, o importante papel de formador de opinião, pois uma vez lido, o leitor vai ao filme com uma opinião formada sobre o mesmo, ou então, irá discordar do olhar acusador do crítico.

### 3.3.3.2 A arquitetura interna dos textos

a) **Plano textual global:** Os textos pertencentes ao gênero crítica de cinema que serão abordados nas Sequências Didáticas, apresentam a seguinte estrutura:

- título;
  - subtítulo;
  - assinatura;
  - texto (tendo como alvo de crítica:
    - \* o desenvolvimento do enredo (roteiro original);
    - \* o enquadramento em uma modalidade cinematográfica (suspense, comédia, drama etc);
    - \* o tratamento dado ao tema da ficção;
    - \* o figurino;
    - \* a trilha sonora;
    - \* os efeitos especiais utilizados;
    - \* o trabalho de cenografia;
    - \* a duração do filme (extensa demais, por exemplo);
    - \* a pertinência em relação ao público alvo do filme;
    - \* a atuação do elenco (protagonistas e atores secundários);
    - \* o desempenho da direção, ao trabalho desenvolvido pela produtora/distribuidora (inclusive o papel da divulgação comercial do filme). (BARROS, 2008).
- \* foto;
- \* legenda.

Graficamente, assim se apresenta o gênero em questão:



**Figura 7** – Plano textual global do gênero Crítica de Cinema

Para melhor visualização do leitor, apresentamos duas críticas de filmes veiculadas pela Folha de São Paulo, nas quais podemos perceber pequenas diferenças de posicionamento dos elementos acima apresentados, como foto, ausência de subtítulo, bem como o espaço que ocupam no Jornal e elementos como, avaliação do crítico, direção, produção etc (conforme figura a seguir), elementos que não fazem parte, necessariamente, da estrutura do gênero, dependendo da existência desses elementos do suporte cujo gênero for veiculado.



**Figura 8** – “Stardust – o mistério da estrela”

**Fonte:** *Folha de São Paulo*, 12 out.2007, (seção Cinema)

# Excesso de efeitos visuais estraga fantasia

CÁSSIO STARLING CARLOS  
CRÍTICO DA FOLHA

O cinema e todos os dispositivos audiovisuais que vieram depois dele — animação, vídeo, games, computação gráfica — realizaram o sonho da arte desde suas origens: poder transformar em imagem ao alcance coletivo mesmo os mais delirantes produtos da imaginação.

A fantasia não é nem nunca foi um território exclusivo dos filmes, mas encontra na sala escura, na tela grande e no som estereofônico condições quase perfeitas de transporte para outros mundos. É necessário, no entanto, mais que perfeição técnica para encantar.

"Stardust - O Mistério da Estrela" toma como ponto de partida uma história de Neil Gaiman, escritor britânico talentoso que restaura um universo fabuloso em suas ficções. O relato pertence à mesma tradição de sagas como "Guerra nas Estrelas" e "O Senhor dos Anéis", com mundos paralelos cheios de perigos, um herói, uma moçinha a ser salva e um final feliz que consiste na vitória do bem sobre o mal.

Estamos aqui no terreno do feitiço. Há uma bruxa que persegue uma loirinha (de fato uma estrela cadente), a fim de roubar seu coração, comê-lo e assim ganhar a vida eterna. Há



Michelle Pfeiffer interpreta a bruxa Lamia em 'Stardust', baseado em história de Neil Gaiman

um jovem rapaz também encantado pelos eflúvios da paixão. E, por fim, o filho de um rei enfeitado pela ambição do poder, capaz de eliminar seus irmãos para conquistar o trono.

Por outro lado, a história busca um selo de nobreza ao fazer referências reiteradas a personagens e situações das tragédias de Shakespeare: "Hamlet", na figura do rei morto e da disputa pelo trono, e "Macbeth", no trio de feiticeiras.

E o próprio Shakespeare reaparece como capitão de um navio fantasma.

Mas o problema desses filmes carregados de efeitos especiais acaba consistindo naquilo que eles mais investem. Tudo é articulado por uma lógica inflacionária que visa constantemente a saturação total dos sentidos.

Aqui, mais uma vez, o ritmo incessante das peripécias, a música melosa que nunca pára

de tocar e o excesso visual roubam do espectador o direito de fantasiar. E o feitiço vira contra o feitiço quando essa magia sufoca a mágica da imaginação.

## STARDUST - O MISTÉRIO DA ESTRELA

**Direção:** Matthew Vaughn  
**Produção:** Inglaterra/EUA, 2007  
**Com:** Charlie Cox, Sienna Miller  
**Quando:** em cartaz nos dias Anália Franco, Bristol e circuito  
**Avaliação:** ruim

Figura 9 – “Excesso de efeitos visuais estraga fantasia”

Fonte: Folha de São Paulo, 12 out.2007, (seção Cinema)

# Jovem atriz faz solo impressionante

Na cinebiografia 'Piaf - Um Hino ao Amor', Marion Cotillard, 32, se destaca ao interpretar a famosa cantora francesa



A francesa Marion Cotillard interpreta a cantora Edith Piaf

SÉRGIO RIZZO  
CRÍTICO DA FOLHA

Cinebiografias costumam ser patrulhadas com rigor, sobretudo pelas tropas de especialistas no personagem verídico em questão. Falam sempre suspeitas, por exemplo, sobre o acobertamento de características negativas e informações desabonadoras. Mesmo filmes como "Ray" (2004) e "Johnny e June" (2005), que expõem traços pouco nobres de ídolos da música popular, são acusados de suavizar certas passagens para evitar que os protagonistas se tornem antipáticos.

Diante de "Piaf - Um Hino ao Amor", no entanto, é o caso de perguntar: haveria ainda mais degradação a mostrar, além daquela com que o filme se ocupa durante boa parte de suas duas horas e vinte minutos? A Edith Piaf recriada pelo diretor Olivier Dahan e pela atriz Marion

Cotillard tem desassados, com riqueza de detalhes, diversos de seus quartos recuar: como filha abandonada, amante, mulher, amiga e cantora.

## Infatigáveis

Esse tratamento franco dos infatigáveis que a vida lhe prepara e de sua tendência à autodestruição nem de longe se aproxima da composição de um retrato negativo, ao contrário. A recriação das dificuldades, internas e externas, obedece ao propósito maior de sublinhar a fragilidade física e psicológica da personagem, bem como o contraste extraordinário que se expressa em sua arte: como aquela voz, apesar de tudo, está dali para encantar?

Uma coisa tem a ver diretamente com a outra, sustenta o filme, de acordo com a lógica habitual dos superespécimes biográficos: a grandezco de Piaf como artista se deveu, em boa parte, à natureza tormentosa

de sua vida pessoal. A partir do momento em que ela é descoberta nas ruas de Paris, as celebrações públicas e privadas se confundem irremediavelmente, sem que o sucesso em uma consiga

## INTERPRETE GANHA LIVRO E CD NO BRASIL

Uma série de lançamentos e eventos giram em torno da cantora francesa. A editora Martins Fontes lança a biografia "No Baile do Anjo" (R\$ 26, 176 páginas) e a EMI encoca no mercado a trilha sonora do filme (R\$ 30, em mídia). No site [www.cinefrance.com.br](http://www.cinefrance.com.br), o realizador do melhor vídeo sobre Edith Piaf ganha passaportes para a França.

evitar o naufrágio da obra.

O vivém no tempo por Dahan ("Bios Vers 2") reforça essa idéia, a tornar menos esquemático a progressão dramática, dando subitamente mot de infelicidade profusa outros de conexão mais a vida. E, assim, como Fox e Joaquín Phoenix tentam "Ray" e "Johnny", respectivamente, a Cotillard ("Um Hino ao Amor") é impressionante que um caráter humano de sua sem comprometer o momento de sua trajetória uma espécie de praça de

**PIAF - UM HINO AO AMOR**  
Direção: Olivier Dahan  
Produção: (cinema) e (música) Edith Piaf, 2007  
Com: Marion Cotillard, Jean-Claude Dreyfus, Edith Piaf  
Quadrinho: (cinema) e (música) Edith Piaf, 2007  
Análise: (cinema) e (música) Edith Piaf, 2007

Figura 10 – “Jovem atriz faz solo impressionante”

Fonte: Folha de São Paulo, 12 out.2007, (seção Cinema)

**b) Tipos de Discurso:** Para o gênero em questão, Barros (2008) afirma que a discursividade do gênero Crítica de Cinema encontra-se em um processo, denominado por Bronckart (2003) de fusão do discurso interativo e do discurso teórico. Para esse teórico, a fusão acontece quando não há uma delimitação clara entre os discursos apresentados, e, portanto,

Devemos considerar que os dois tipos estão aí fusionados, constituindo assim um verdadeiro tipo **misto interativo-teórico**. Trata-se principalmente de segmentos que aparecem no quadro de exposições orais [...] e de bom número de segmentos incluídos em exposições escritas [...]. (BRONCKART, 2003, p.192).

Dessa forma, constituem o gênero em questão, o Discurso Interativo implicado e o Discurso Teórico autônomo, ambos do mundo do Expor (BARROS, 2008). Na crítica da Figura 10, vemos no seguinte trecho alguns dêiticos que marcam a relação de implicação com o mundo ordinário do agente produtor:

(1) Stardust – O Mistério da Estrela” toma como ponto de partida uma história de **Neil Gaiman, escritor britânico** talentoso que restaura um universo fabuloso em **suas** ficções. O relato pertence à mesma tradição de sagas como “**Guerra nas Estrelas**” e “**O Senhor dos Anéis**”, com mundos paralelos cheios de perigos, um herói [...]. **Estamos aqui** no terreno do feitiço. **Por outro lado a história busca um selo de nobreza ao fazer referências reiteradas a personagens e situações das personagens de Shakespeare.**

(2) O cinema e todos os dispositivos audiovisuais que vieram depois dele – animação, vídeo, games, computação gráfica – realizaram o sonho da arte desde suas origens: poder transformar em imagem ao alcance coletivo mesmo os mais delirantes produtos da imaginação.

No texto 01, vemos a predominância do Discurso Interativo com a presença de alguns dêiticos (em destaque) que remetem ao momento da produção e aos interlocutores da ação comunicativa, até mesmo quando o produtor chama a atenção do leitor ao fazer comparação e referência a personagens de outras histórias.

Já no texto 02, vemos a predominância do Discurso Teórico, uma vez que o autor expõe sua ideia de forma monologada, sem marcação de dêiticos espaço-temporais, sem presença dos elementos do contexto de produção, ausência de frases não-declarativas etc.

**c) A organização sequencial:** para o gênero em questão, a sequência predominante é a argumentativa:

a) **Premissa:** momento em que o agente-produtor apresenta sua tese inicial:

*[...] os efeitos visuais servem para estimular a fantasia e imaginação do espectador –  
Figura 10.*

b) **Apresentação de argumentos:** momento em que o agente-produtor apresenta os elementos que orientam a sua conclusão:

*[...] é necessário perfeição técnica – Figura 10.*

c) **Apresentação de contra-argumentos:** momento em que são apresentados os argumentos que são contra a tese do agente-produtor, a fim de que sejam, mais adiante, refutados pelo mesmo:

*[...] a música é melosa e interminável; efeitos visuais sem propósito que cortam/sufocam a imaginação do espectador – Figura 10.*

- d) **Conclusão:** momento em que a tese do agente é reforçada, uma vez que conta com os efeitos dos argumentos e contra-argumentos:

[...] os efeitos visuais soam negativo no filme – Figura 10.

### 3.3.3.3 Mecanismos de Textualização

**a) Conexão:** Segundo Bronckart (2003), são frequentes nos discursos da ordem do Expor os organizadores lógicos como, *de um lado, porque, ao contrário, então, que, de fato, dessa maneira, e etc*, marcando uma função de argumentação, encaixamento e ligação.

**b) Coesão verbal:** Antes de descrever a coesão nominal pelo enfoque do ISD, relembremos o leitor que optamos por não organizar uma oficina para a coesão pelos motivos já mencionados.

No mesmo trecho da página anterior apresentado (Figura 10), podemos destacar alguns elementos de Conexão e Coesão Nominal e Verbal, sendo que as palavras em negrito apresentam elementos de Conexão e as palavras sublinhadas apresentam elementos de Coesão nominal e verbal.

(3) “Stardust – O Mistério da Estrela” toma como ponto de partida uma história de Neil Gaiman, escritor britânico talentoso que restaura um universo fabuloso em suas ficções. O relato pertence à mesma tradição de sagas como “Guerra nas Estrelas” e “O Senhor dos Anéis”, com mundos paralelos cheios de perigos, um herói [...]. Estamos aqui no terreno do feitiço. **Por outro lado** a história busca um selo de nobreza ao fazer referências reiteradas a personagens e situações das personagens de Shakespeare.

### 3.3.3.4 Mecanismos Enunciativos

Os Mecanismos Enunciativos contemplados nesse trabalho podem ser observados nos seguintes exemplos retirados em exemplares do gênero em questão:

(1) **Estamos aqui** no terreno do feitiço. Por outro lado a história busca um selo de nobreza ao fazer referências reiteradas a personagens e situações das personagens de Shakespeare [...]

A marca do verbo de primeira pessoa do plural (**nós estamos aqui**), apresenta a própria voz do produtor empírico do texto. Contudo, ele representa a voz social de um ou dois grupos talvez. Já que se trata de um sujeito social que enuncia (MANGUENEAU, 2002), ele pode tanto estar representando a voz social dos críticos de cinema (nós críticos) quanto a voz dos expectadores do filme em questão (nós expectadores).

(1) *O diretor Juan José Campanella declarou que “O Mesmo Amor, a Mesma Chuv”, “O Filho da Noiva” e “Clube da Lua” formam uma trilogia sobre a classe média argentina [...]*

Aqui, o produtor recria através do discurso direto e presença das aspas a voz do personagem, ou nesse caso, do próprio diretor dos filmes em questão.

(3) **E o feitiço vira contra o feiticeiro** quando essa magia sufoca a mágica da imaginação [...]. (Fig. 08)

Nesse caso, temos a presença de uma voz social com a expressão destacada, uma vez que se refere a um ditado popular.

### 3.3.4 Síntese Descritiva do Modelo Didático do Gênero Notícia

#### 3.3.4.1 Situação de produção

a) O **lugar de produção** refere-se ao lugar físico em que o texto é produzido, a notícia (segundo o depoimento de um profissional consultado) é produzida e redigida na empresa jornalística, mas os dados da notícia são obtidos no local em que acontece o fato a ser noticiado. O repórter anota esses dados e, na redação do jornal, escreve o relato a partir de sua interpretação pessoal. A veracidade desses dados dá credibilidade ao jornal, portanto o produtor da notícia “sabe” que deve relatar o fato o mais próximo possível da realidade. As fotos e as tomadas de notas darão suporte ao relato do acontecimento que vai se tornar o fato noticioso a ser veiculado no jornal na edição do dia seguinte. Dessa forma, uma vez recolhida a informação em fontes verídicas, o texto é redigido na própria empresa.

b) O **momento de produção** refere-se ao espaço de tempo em que se deu a produção do texto. Como a notícia é um gênero de texto que circula e é produzido na esfera midiática do jornalismo impresso, logo, o momento de sua produção ocorre horas antes de ser publicado no jornal, tempo relativamente curto.

c) O **emissor** se refere à pessoa física que escreve a notícia, sendo ele um sujeito que faz parte do quadro de funcionários da empresa. Trata-se de uma pessoa que busca a informação em suas fontes, e a transforma em notícia.

d) Quanto ao **receptor**, trata-se, primeiramente, dos responsáveis pela edição do jornal, depois, os leitores físicos que leem as notícias dispostas nos Cadernos, sendo eles um público leitor que tem a preocupação em estar bem informado, no que se refere aos acontecimentos local, nacional e mundial.

e) O **lugar social** em que o gênero em questão é produzido se refere à mídia jornalística impressa, pois, trata-se de jornalistas que buscam a informação e a transformam em notícia, cujo texto é produzido na própria empresa jornalística. Para

o jornal escolar, o lugar social em que as notícias foram produzidas foi a sala de aula. Durante as aulas de Língua Portuguesa de uma turma do ensino médio, os alunos produziram as notícias que fizeram parte do Jornal Escolar.

f) A **posição social (enunciador)** se refere à representação que o emissor (pessoa física) tem ao produzir, uma vez que está inserido em uma instituição. Assim, o enunciador do gênero notícia refere-se especificamente ao jornalista da empresa jornalística. Situação em que, segundo Lage (1985), confere ao produtor uma posição de imparcialidade frente ao fato noticiado, devendo escrever em terceira pessoa e, embora possa assinar o seu texto, o que nem sempre acontece, o redator de uma notícia não é conhecido de quem a irá consumir. Os enunciadores dos textos que compuseram o Jornal Escolar foram os alunos que adquiriram um conhecimento específico da apropriação dessa prática discursiva através da também apropriação do gênero em questão.

g) A **posição social do destinatário** confere ao receptor do texto em questão a posição de destinatário da notícia. Isso remete-nos diretamente ao leitor ou tipo de leitor ao qual a notícia se dirige. Não se trata de um texto direcionado a um público infantil ou até mesmo infanto-juvenil, embora estes possam lê-lo, mas, trata-se de um texto cujo tema – informação relevante do dia-a-dia interesse a pessoas letradas e que tem a preocupação de estar sempre bem informadas sobre os acontecimentos de ordem local, nacional e mundial. A notícia produzida pelos *alunos-jornalistas* tiveram como o primeiro destinatário o professor-pesquisador, regente da turma que recebeu os textos e selecionou os que seriam veiculados no jornal e lidos pelos outros destinatários: professores, pais, enfim, a comunidade escolar.

h) Quanto à **intenção do produtor** de uma notícia, trata-se de apresentar os fatos relevantes acontecidos no dia anterior e transformá-los em notícia. Para Lage (1985) a notícia é um texto puramente informativo devendo ser transmitido de forma objetiva e imparcial, embora, segundo Brandão (1998) a subjetividade faça parte desse gênero, pois, não há como produzir um texto sem estar implicitamente expressos as apreciações valorativas (BAKHTIN, 1992) do agente produtor – jornalista. O próprio Lage (1985, p. 21) afirma que “os eventos estarão ordenados

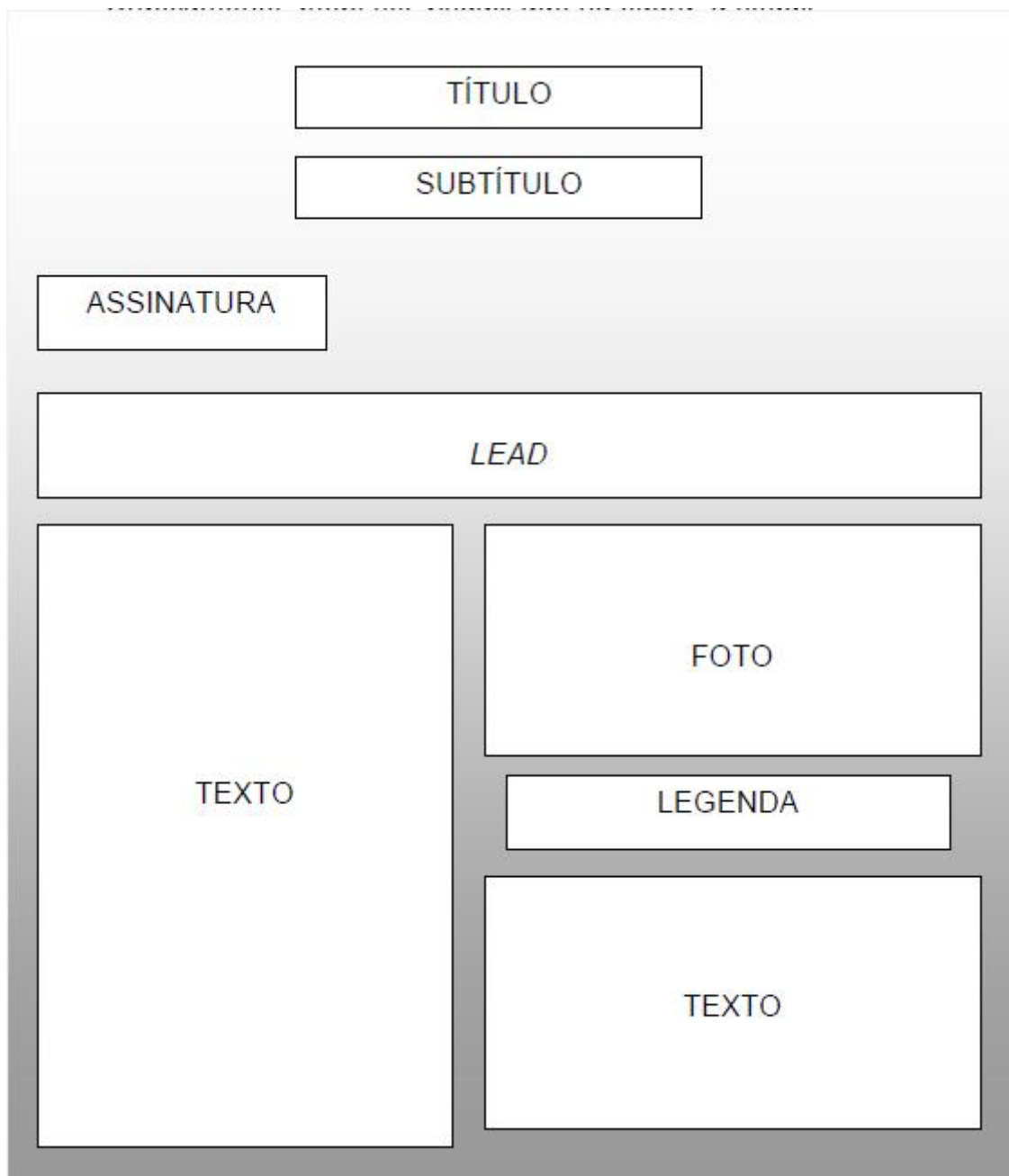
não por sua seqüência temporal, mas pelo interesse ou importância decrescente, **na perspectiva de quem conta**, na suposta perspectiva de quem ouve.” [grifo nosso].

#### 3.3.4.2 A arquitetura interna dos textos

Segundo as premissas do ISD, a partir da base de orientação que os parâmetros do contexto de produção dão ao produtor, este deve selecionar o gênero a ser utilizado na interação em curso. Na infraestrutura tem-se, a) o plano textual global; b) tipos de discurso – seqüências; c) mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal e verbal. Quanto ao **plano textual global**, a notícia é um gênero de texto que pode ser descrito como:

- a) título ou manchete;
- b) subtítulo, momento em que o assunto é mais bem especificado;
- c) *lead*, momento em que o produtor resume ou apresenta os elementos coesivos da narração, *quem, o que, quando, onde, como*.
- d) assinatura do jornalista ou da empresa;
- e) texto, em que se apresenta em discurso predominantemente narrativo, o fato
- f) noticioso;
- g) foto legenda, presente em alguns casos.

Graficamente, pode ser visualizado na figura a seguir:



**Figura 11** – Plano textual global do gênero Notícia

Aqui, apresentamos dois exemplos de notícias, sendo que a primeira foi tirada da Folha Online e a segunda da Folha de São Paulo (impressa). Na primeira delas, o texto se apresenta mais curto, com uma linguagem mais direta, resumida, sem subtítulo e imagem gráfica (fotos), elementos esses, presentes no segundo exemplo. Essa diferença é atribuída, nesse caso especificamente, aos suportes em que ambas são veiculadas.

## (1) Dólar fecha a R\$ 2,14 e Bovespa valoriza 13,4%; mercado vê "luz no fim do túnel" da Folha Online

Atualizada às 16h41

A taxa de câmbio teve uma oscilação bastante brusca nesta segunda-feira, com a euforia do mercado diante das medidas já anunciadas por governos europeus para enfrentar a crise dos créditos "subprimes". Nas operações finais de hoje, o dólar comercial foi cotado a R\$ 2,145 na venda, em forte declínio de 7,30%. Nas casas de câmbio paulistas, o dólar turismo foi negociado a R\$ 2,290, em baixa de 5,37%. "Parece que finalmente o mercado viu alguma luz no fim do túnel", comentou Reginaldo Galhardo, diretor de câmbio da corretora Treviso.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u455648.shtml>. Acesso em 10/09/2008

# Carreta tomba sobre ponto de ônibus e mata duas pessoas

## Acidente, que ocorreu na rodovia Régis Bittencourt, deixou outros cinco feridos

O motorista do caminhão disse que perdeu o controle quando a barra de direção do veículo quebrou por causa do asfalto esburacado

**CINTELA RODRIGUES**  
COLABORADORA PARA A PÊNSA

Um caminhão descontrolado tombou sobre um ponto de ônibus na manhã de ontem matando duas pessoas e deixando cinco feridos na rodovia Régis Bittencourt, na divisa entre Miracatu e Juquitiba, na Grande São Paulo. Outros dois homens, uma mulher e um menino de 5 anos que estavam no local conseguiram se salvar.

O acidente ocorreu às 8h20 de ontem no bairro do Engano, o último de Miracatu. O caminhão, carregado de margarina, vinha de Paranaguá (PR) e iria para Jundiaí (SP). A maioria das pessoas no ponto esperava condução para buscar leite do programa de distribuição gratuita. Os feridos no ponto não correm risco de morte.

Segundo a Polícia Rodoviária, antes de ser removido, o motorista da carreta disse que perdeu o controle quando a barra de direção do veículo quebrou por causa do asfalto esburacado. Dilmar dos Santos, 46, quebrou as duas pernas e foi levado de helicóptero ao Hospital das Clínicas, em São Paulo. Até o início da noite de ontem seu estado era grave e ele passava por cirurgias.

O caseiro Geraldo Ferreira do Nascimento, 32, um dos que conseguiram fugir da carreta, diz que ouviu um estrondo "como se fosse pedra estourando". Em seguida, viu a carreta descontrolada e correu. Um colega que tombava com ele também se jogou a tempo.

A carreta matou na hora Benedito Soares, 70, e Maria Pia de Andrade Neto, 37. Outras três mulheres e um homem tiveram fraturas e foram levados ao pronto-socorro de Juquitiba e ao hospital de Itapeverica. Entre elas, uma aposentada de 71 anos estava em estado grave, mas não corria risco de morte, segundo a Secretaria de Saúde.

Sônia Maria da Silva, 38, diz que foi salva pela "traquinagem" do filho Ariel, de 5 anos. "O danado tinha subido numa árvore e eu fui atrás dele, quando olhei veio a carreta", conta. Os dois caíram no chão, mas não se machucaram.

**Outros tombamentos**

Os moradores de Engano dizem que esta é a quarta carreta que tomba na descida do km 339. "Teve uma com chocolate, outra com asfalto e a última foi com cerveja fiz duas semanas, mas ninguém fez nada", diz Márcio Pereira Domingues, 34.

Em um trecho de três quilômetros que antecede o início do percurso duplicado da rodovia e coincide com o local do acidente, a reportagem contou 30 pontos esburacados.

Segundo a Polícia Rodoviária Federal, de janeiro a setembro deste ano, foram 2.586 acidentes nos 300 km de extensão do trecho paulista da rodovia, com 110 mortes e 1.228 feridos. Em 2006, foram 3.069 acidentes, 1.447 feridos e 129 mortes.

Procurada pela **Folha**, a assessora do Dnit (Departamento Nacional de Infra-Estrutura de Transportes), responsável pela conservação da via, disse que não sabia do acidente e, até ontem à noite, não respondeu sobre planos de melhoria.

Uma faixa da rodovia ficou interditada até às 15h de ontem e houve lentidão nos dois sentidos. Além da remoção do caminhão, funcionários do Samu (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência) procuravam por um bebê, que poderia estar com a mulher que morreu.

A possibilidade de uma criança estar desaparecida nas ferragens ou no matagal próximo surgiu porque havia uma chupeta dentro da bolsa de Maria. No início da tarde, o pai da criança foi localizado e avisou que o bebê estava em casa.

A polícia de Miracatu aguarda relatório da PRF para iniciar a investigação. A transportadora dona da carreta, Transfrios, disse que dará assistência às famílias das vítimas.

Figura 12 – "Carreta tomba sobre ponto de ônibus e mata duas pessoas"

Fonte: *Folha de São Paulo*, 27 nov. 2007, (seção Cotidiano)

**b) Tipos de discurso:** o gênero notícia, apresenta, segundo Baltar (2004) o discurso do Narrar, mas do tipo relato interativo, pois trata-se de um discurso em disjunção com o mundo ordinário do agente-produtor, mas que ao ser produzido implica elementos da situação de produção: os dêiticos presentes no texto remetem para o enunciador, para o destinatário, para o lugar e tempo da produção.

**c) Organização sequencial:** Nos textos da notícia estão presentes a sequência narrativa e descritiva. Quanto às fases presentes nessa sequência narrativa, os textos analisados apresentam a fase da situação inicial, a complicação (o fato narrado/ o conflito principal), a ação das pessoas ocasionadas pela tensão; a resolução, que narra a mudança de estado causada pela complicação e a situação final, que é a fase do equilíbrio original. Atribuímos à busca pela neutralidade jornalística a pouca frequência da fase de avaliação, em que o produtor propõe um comentário relativo ao desenrolar da história; assim como a fase da moral. No texto abaixo, apresentamos um exemplo de notícia em que podemos perceber a presença do discurso do Narrar e da sequência narrativa.

#### (1) O TROTE DE MALUF

O pré-candidato ao governo do estado de São Paulo pelo PPB, Paulo Maluf, perdeu boa oportunidade de ficar quieto ao apostar nas falhas de atendimento da PM paulista, caso revelado pelo Jornal da Tarde. Na segunda-feira, ligou para o serviço 190 e deu queixa falsa de que suspeitos rondavam seu escritório. Em oito minutos, três carros da Polícia Militar já respondiam ao trote. [...]

Aproveitando-se do sentimento generalizado de falta de segurança, motivado pelos de fato alarmantes índices de criminalidade no estado, cometeu também ele ato ilícito, sem ao menos atentar para a levianidade de seu trote num serviço público essencial. [...]

Ao acionar a polícia sem precisar de seu serviço, Maluf, mais do que um desserviço à sua campanha, mostrou uma falta de seriedade que seria infantil se não estivesse até colocado em risco um cidadão que precisasse da PM naquele momento.

**Fonte:** *Folha de São Paulo*, 11/jun.1998.

O texto apresenta o discurso do narrar, uma vez que mantém uma relação de disjunção com o mundo ordinário do agente produtor do texto, com ausência de dêiticos espaço-temporais que remetem a essa instância e com presença de frases declarativas e discurso monologado. Da mesma forma, apresenta uma disjunção ao ato da produção com presença de personagens e ação. Com relação à sequência narrativa podemos encontrar:

a) **Situação inicial**

O pré-candidato ao governo do estado de São Paulo pelo PPB, Paulo Maluf, perdeu boa oportunidade de ficar quieto ao apostar nas falhas de atendimento da PM paulista[...]

b) **Complicação**

Na segunda-feira, ligou para o serviço 190 e deu queixa falsa de que suspeitos rondavam seu escritório.

c) **Ação**

Em oito minutos, três carros da Polícia Militar já respondiam ao trote. [...]

d) **Resolução**

Em oito minutos, três carros da Polícia Militar já respondiam ao trote. [...]

e) **Situação final**

*Os policiais chegam e constatam ser uma mentira de Maluf*

f) **Avaliação**

Ao acionar a polícia sem precisar de seu serviço, Maluf, mais do que um desserviço à sua campanha, mostrou uma falta de seriedade que seria infantil se não estivesse até colocado em risco um cidadão que precisasse da PM naquele momento.

g) **Moral**

Aproveitando-se do sentimento generalizado de falta de segurança, motivado pelos de fato alarmantes índices de criminalidade no estado, cometeu também ele ato ilícito, sem ao menos atentar para a levianidade de seu trote num serviço público essencial. [...]

## 3.3.4.3 Mecanismos de textualização

No trecho a seguir, apresentamos alguns dos elementos conectivos e coesivos presentes no texto 02 acima apresentado.

(1) Um caminhão desgovernado *tombou* sobre um ponto de ônibus na manhã de ontem matando duas pessoas e deixando cinco feridos na rodoviária Régis Bittencourt, na divisa entre Miracatu e Juguitiba, na Grande São Paulo. Outros dois homens, uma mulher e um menino de 5 anos que *estavam* no local conseguiram se salvar.

O acidente *ocorreu* às 8h20 de ontem no bairro do Engano, o último de Miracatu. O caminhão, carregado de margarina, vinha de Paranaguá (PR) e iria para Jundiá (SP). A maioria das pessoas no ponto *esperava* condução para buscar leite do programa de distribuição gratuita. Os feridos no ponto não correm risco de morte. [...]

A possibilidade de uma criança estar desaparecida nas ferragens ou no matagal

próximo *surgiu* porque havia uma chupeta dentro da bolsa de Maria. **No início da tarde**, o pai da criança foi localizado e *avisou* que o bebê estava em casa.

A polícia de Miracatu aguarda relatório da PRF para iniciar a investigação. A transportadora dona da carreta, Transfrios, *disse* que dará assistência às famílias das vítimas.

**Fonte:** *Folha de São Paulo, 27 nov. 2007, (Seção Cotidiano)*

As partes sublinhadas apresentam alguns dos elementos da coesão nominal, sendo eles: nomes e sinônimos iguais ou equivalentes, predominantemente anáforas nominais e dêiticos espaço-temporais que indicam o momento da ação descrita pelo processo narrativo.

#### 3.3.4.4 Mecanismos enunciativos

Em se tratando do gênero Notícia, boa parte das vozes presentes nesse tipo de texto são identificadas pelas marcas do discurso direto com presença de aspas e do discurso indireto. Os exemplos a seguir retirados da figura 12 nos mostram:

Exemplos:

- 1- “Teve uma com chocolate, outra com asfalto e a última ficou com cerveja faz duas semanas, mas ninguém fez nada” **diz** M.P.D, 34. (Fig. 12)
- 2- O motorista do Caminhão disse que perdeu o controle quando a barra da direção do veículo quebrou por causa do asfalto esburacado. (Fig. 12)
- 3- Os moradores de Engano dizem que esta é a quarta carreta que tomba [...] (Fig.12)

No exemplo 1, podemos identificar a voz que o produtor assume ou recria através do discurso direto com presença de aspas é a voz da personagem. Já nos exemplos 2 e 3, o produtor do texto reproduz a fala dos personagens com o uso do discurso indireto, assim, nos três exemplos apresentados, a voz que emerge é a voz do personagem.

## CAPÍTULO 4

### 4.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Para Dolz e Schneuwly (2004) os gêneros são tidos como objeto e instrumento para desenvolver a linguagem. Portanto, abordar um determinado gênero em sala de aula pressupõe uma decisão didática que visa a determinados objetivos específicos, sendo o de dominá-lo, conhecê-lo, compreendê-lo para produzi-lo dentro e fora da escola, bem como, transferir esses conhecimentos para outros gêneros. Dessa forma, faz-se necessário colocar os alunos em situação real de comunicação e produção dos gêneros. Para tal, deve-se conhecer os modelos didáticos de gêneros encontrados em especialistas no assunto que fornecerão o conhecimento necessário.

Os autores ainda afirmam haver três princípios para tal trabalho didático, sendo eles o da *legitimidade*, saberes teóricos, legitimados pela academia e/ou por especialistas; *pertinência*, capacidades dos alunos, finalidades e objetivos da escola; *solidarização*, concretização dos saberes. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Tais princípios trabalhados de forma interativa e conjunta constituirão os objetivos da formação do objeto escolar apresentado pelo modelo didático que orientarão o docente à intervenção.

Afirmam ainda não haver uma fórmula para ensinar a expressão oral e escrita de forma satisfatória, porém, afirmam ser possível ensinar a produzir textos escritos e orais tanto em situações escolares quanto em situações empíricas - extra escolar. Para isso, o professor deve propor múltiplas situações de fala e escrita aos alunos com exercícios variados. Dessa forma, os autores afirmam que o aluno terá as condições necessárias (pela intervenção didática) de apropriarem-se de “noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.01) em diversas e variadas situações de comunicação.

Para os autores, uma sequência didática constitui um conjunto de atividades organizadas pelo professor referente a um determinado gênero de forma sistematizada. Para tanto, remetem-se ao conceito de gênero por Bakhtin (1992)

relembrando que os gêneros emergem das esferas, e que estas, produzirão os textos pertinentes ao seu universo. Sendo a linguagem uma prática social, ao produzirmos os textos orais e escritos, adaptamo-los aos gêneros que propiciarão as finalidades que pretendemos obter ao produzir nossos enunciados. Assim, há uma vasta gama de gêneros, pois eles são produzidos em condições e situações diferenciadas, havendo portanto, uma certa regularidade dos gêneros, em certas situações de produção que abordam características semelhantes, lembrado pelos autores de *gêneros de textos*.

Ao propor um trabalho com gêneros, deve-se elaborar uma sequência didática (doravante SD). Os autores apresentam o que seria a estrutura de uma SD que apresentaremos na forma de um passo-a- passo a seguir:

#### **a) Primeiro Passo: Apresentação da situação**

Nesse primeiro passo, o professor prepara os alunos para uma produção inicial, para isso, deve colocar a turma em conhecimento do objeto de ensino, da situação de aprendizagem, de comunicação e o tipo de atividade a ser executada. Dessa forma, os alunos devem estar cientes do trabalho que irão desenvolver, antes de iniciar sua produção. O professor deve então, definir o gênero escolhido para as atividades que irá desenvolver na turma; deixar claro com a classe, a quem se dirige a produção, mostrando-lhes que os interlocutores são variados; definir a forma como se dará a produção; definir os participantes da produção. Na sequência, o professor deve preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos, pois ao apresentar a proposta aos alunos, fornecendo todas as informações a que precisam estar de posse, devem perceber a relevância do trabalho que irão desenvolver.

#### **b) Segundo Passo: A primeira produção**

Nessa etapa, os alunos elaboram o primeiro texto que pode ser oral ou escrito, que revelará para os agentes - professor e alunos as potencialidades, dificuldades enfim, as impressões e representações que têm da atividade e do gênero produzido, o que revelará ainda ao professor, o melhor caminho para a intervenção, para a sequência didática que irá preparar.

Essa atividade confere ainda aos alunos, segundo os autores, além da observância do que já conhecem do gênero, mesmo que inconsciente ou por dedução, uma conscientização dos problemas e dificuldades que apresentam.

Nessa etapa, as produções não receberão uma nota, mas trata-se de uma observação que indicará os caminhos que o educador deve tomar para elaborar as sequências a fim de “modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.08).

### **c) O terceiro passo: Elaboração das oficinas**

Os autores afirmam que o professor deve trabalhar em forma de atividades os problemas apresentados na primeira produção a fim de proporcionar a superação dos mesmos. Dessa forma, os textos devem ser decompostos e trabalhados etapa por etapa de sua constituição, devendo esse processo ir do mais complexo ao mais simples, partindo da produção inicial, passando pelos módulos onde serão trabalhadas capacidades necessárias para o domínio do gênero em questão, até chegar à produção final.

Os autores apresentam nesse processo três questões referentes ao encaminhamento da decomposição do trabalho com textos, sendo eles:

1- Trabalhar os problemas em seus diferentes níveis: afirmando ser a produção de textos um processo difícil, e, visando proporcionar ao aluno a superação das dificuldades, apresentam quatro níveis da produção de textos:

- \* representação da situação de comunicação: o aluno deve fazer uma imagem de si enquanto produtor/enunciador e uma representação do interlocutor que lerá o seu texto;

- \* elaboração dos conteúdos: o aluno deve conhecer as técnicas para elaboração e criação de conteúdos;

- \* planejamento do texto: o aluno deve estruturar o texto de acordo com a intenção e finalidades que deseja atingir no interlocutor;

- \* realização do texto: o aluno deve escolher meios eficazes para escrever seu texto, como, vocabulário apropriado à situação, tempos verbais, organizadores textuais etc.

2- Variar atividades e exercícios: os autores apontam para a necessidade de elaboração de atividades diversificadas para que os alunos, por diferentes vias, aumentem suas chances de sucesso. E distinguem dessa forma:

\* atividades de observação e análise de textos: a questão é apontar aspectos do funcionamento textual;

\* tarefas simplificadas de produção que são exercícios que permitirão a eliminação de certos problemas de linguagem;

\* elaboração de uma linguagem comum para falar, comentar, criticar e melhorar os textos.

3- Capitalizar as aquisições: ao realizar os módulos, os alunos aprenderão a falar sobre os gêneros, adquirirão vocabulário, construirão enfim, conhecimentos sobre o gênero.

#### **d) Quarto Passo: Produção final**

A produção final dá ao aluno possibilidade de colocar em prática o que aprendeu, ou seja, depois de ter aprendido as noções e instrumentos por etapas da constituição do texto na sequência das oficinas (ou módulos), agora poderá produzir o texto integralmente de maneira consciente, podendo dessa forma, avaliar os progressos atingidos no e pelo processo. A partir de então, o professor passará para a avaliação seguindo determinados critérios.

Os autores apontam que, para que haver uma real compreensão do funcionamento de uma sequência didática, é necessário considerar alguns procedimentos, como:

**a) princípios teóricos**, entendidos como escolha pedagógica que se refere a possibilidades de avaliação e de maximização dos resultados na apreensão das noções e instrumentos no entendimento do gênero; *escolhas psicológicas* cujas atividades de produção de textos são trabalhados em sua complexidade como estruturação, conteúdos e representação de situações de comunicação; *escolhas linguísticas* entendendo que a atividade de linguagem produz textos e discursos diversificados de acordo com as situações de comunicação que se configuram nos gêneros – formas relativamente estáveis de comunicação; *finalidades* que se referem à preparação dos alunos para o domínio da língua nas diversas situações

do cotidiano, transformando suas produções em um processo “consciente e voluntário”(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY,2004, p.17).

**b) Modularidade e diferenciação** que se inscreve, segundo os autores, numa perspectiva construtivista, interacionista e social cujas atividades são intencionais, estruturadas e intensivas adaptadas às necessidades dos aprendizes. (autores).

**c) Percursos variados em função das capacidades e dificuldades**, questões como a heterogeneidade dos aprendizes exigem do professor ao elaborar a sequência didática, atividades variadas selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos.

Uma vez concebido os gêneros como emergentes nas esferas sociais em que emergem e a linguagem como uma atividade humana, tem-se assim, como foco ou eixo norteador para um trabalho didático os gêneros de texto. Dessa forma, esse trabalho visa justamente ao aperfeiçoamento da produção escrita e oral com atividades complexas que visam a observação, manipulação e análise de unidades linguísticas, segundo os autores citados.

Contudo, alertam que, embora o foco das sequências didáticas seja o texto, *problemas transversais* (NASCIMENTO, 2009) que implicam aspectos morfossintáticos do sistema linguístico, ortografia, pontuação, editoração da página etc., são constantes nas produções. Dessa forma, faz-se necessário incorporar ao trabalho, um monitoramento constante e atividades que sejam adequadas ao nível dos alunos e pertinentes ao gênero estudado. Nessa perspectiva, a autora aponta para a importância e necessidade do trabalho para um “ensino específico e contextualizado de aspectos linguísticos e discursivos visando à compreensão do funcionamento da língua”.

Uma vez delineado os passos que Dolz e Schneuwly (2004) apontam para se construir uma SD, passamos a apresentar uma análise do material (SD), apresentando as capacidades de linguagem mobilizadas pelas atividades propostas presentes em cada sequência, seguidas das sinopses dos gêneros enfocados nesse trabalho.

## 4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS E SINOPSE DOS GÊNEROS TEXTUAIS DA MÍDIA JORNALÍSTICA IMPRESSA

O leitor poderá verificar, conforme dissemos, os passos que seguimos para a seleção e elaboração das Sequências Didáticas produzidas pelo pesquisador e pelos integrantes do projeto de pesquisa “*Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*”, coordenado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elvira Lopes Nascimento e orientadora desta pesquisa.

Nessa etapa, passamos pelo processo de análise e seleção de atividades das oficinas da sequência didática, observando se tais atividades são pertinentes ao nível de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos do 1ºA, do Ensino Médio diurno do Colégio Estadual Isidoro Luiz Cerávolo, município de Apucarana. A partir da produção inicial procedemos ao *diagnóstico das capacidades* de linguagem apresentadas pelos alunos e assim pudemos afinar os objetivos visados e o itinerário a percorrer para atingi-los. Dessa forma, o fato de termos em funcionamento sequências didáticas elaboradas em outra situação (a do projeto de pesquisa do qual participamos), não significa que ela fora transposta tal e qual para a nossa turma sem que antes nos posicionássemos sobre a adequação de cada oficina e atividade que foi desenvolvida pelos alunos.

Dessa forma, ao adaptarmos as atividades contidas em cada oficina da SD, buscamos definir problemas de linguagem de diferentes níveis de dificuldade dos alunos que, conforme postulam Dolz e Schneuwly (2004) se relacionam aos três níveis de operações em funcionamento: contextualização (capacidades de ação), estruturação discursiva do texto do gênero (capacidades discursivas), escolha de unidades linguísticas para a textualização (capacidades linguístico-discursivas).

Ao organizar o projeto e oportunizar a apropriação dos gêneros textuais da mídia jornalística impressa, buscamos propiciar oportunidades para as produções de textos que iriam circular em situação real, ou seja, em jornal autêntico, ainda que “jornal escolar”. Nessa situação de produção, os alunos representariam o papel social de jornalistas produzindo textos para destinatários autênticos, em um suporte de circulação autêntico (como pode ser observado no exemplar do jornal em anexo a esta dissertação), com finalidades específicas: comunicar notícias, expor opinião em textos assinados, apresentar previsões, anunciar, divulgar, expor

informações, entrevistar pessoas ilustres da comunidade etc. Nesse contexto de produção assim explicitado para os alunos, desenvolvem-se capacidades de ação, ou seja, de contextualização da ação de linguagem.

Atentos ao desenvolvimento de capacidades discursivas, apresentamos aos alunos atividades que dizem respeito às características do gênero, como o plano textual global, tipos de discurso e tipos textuais (organização sequencial). Para desenvolver capacidades linguístico-discursivas contemplamos atividades enfocando os mecanismos de textualização (coesão nominal, verbal, conexão), da morfossintaxe da língua (gramática).

Nesse capítulo, apresentaremos primeiramente a sinopse da sequência didática de cada gênero abordado pelas oficinas, os objetivos e a previsão das aulas. Em seguida à apresentação da sinopse, classificamos as atividades da SD de acordo com as capacidades que visam desenvolver. Assim, teremos as iniciais CA (capacidade de ação), CD (capacidade discursiva) e CLD (capacidade linguístico-discursiva).

As atividades de cada oficina serão aqui analisadas separadas conforme o modelo de análise de Bronckart (2003) em: Contexto de Produção e, para essa pesquisa, dois dos três extratos do Folhado Textual: 1) Plano Textual Global, Tipo de Discurso e Tipo de Sequência; 2) Mecanismos de Textualização: Conexão e Coesão Nominal. O terceiro extrato do folhado referente aos Mecanismos Enunciativos, não farão parte dessa análise pelo motivo já mencionado.

#### 4.2.1 Sinopse da Sequência Didática do Gênero Artigo de Opinião

### Série : 1<sup>A</sup> – ENSINO MÉDIO

OFICINAS	OBJETIVOS	PREVISÃO
<b>Conhecendo um Artigo de Opinião</b>	* Compreender que o ato de produzir um artigo de opinião promove emancipação de um sujeito ativo e não alienado no mundo; * Promover o reconhecimento do gênero	1 aula

	organizando um mural de artigos de opinião.	
PRODUCAO INICIAL	<p>* Produzir um texto pertencente ao gênero Artigo de Opinião antes de ensinamento deliberado desse gênero, a fim de diagnosticar aquilo que o produtor não sabe e precisa aprender.</p> <p>* Coletar material para a análise que vai compor um registro sobre as capacidades de linguagem do aluno em relação a esse gênero.</p>	1 aula
OFICINA 1: <b>Plano textual global</b>	* Reconhecer as características prototípicas e estruturais do gênero.	1 aula
OFICINA 2: <b>Contexto de produção</b>	<p>* Reconhecer os elementos do contexto de produção:</p> <p>a) produtor do texto e emissor; b) destinatário e receptores; c) circulação; d) finalidades e objetivos;</p>	2 aulas
OFICINA 3: <b>Discurso interativo</b>	<p>* Compreender que a atitude comunicativa de um produtor de linguagem oral ou escrita, estará sempre entre dois pólos: Narrar ou Expor;</p> <p>* Constatar a predominância do discurso do expor nesse gênero, implicando uma relação conjunta com o mundo ordinário.</p>	1 aula
OFICINA 4: <b>Sequência Argumentativa</b>	* Reconhecer as fases de uma sequência argumentativa: premissa, argumento, contra-argumento, conclusão.	1 aula
OFICINA 5: <b>Mecanismos de textualização: Conexão e Coesão Nominal</b>	<p>* Reconhecer os organizadores que indicam:</p> <p>a) introdução de argumentos; b) acréscimo de argumentos; c) introdução de conclusão; d) introdução de ideias opostas na contra-argumentação.</p> <p>* Reconhecer os elementos de conexão que conferem coerência e progressão temática.</p>	2 aulas

<p>OFICINA 6:</p> <p><b>Lista de Constatação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Produzir com os alunos a Lista de Controle sobre o que foi trabalhado no gênero;</li> <li>* Expor na forma de cartaz a Lista de Controle para orientar as refacções;</li> <li>* Recapitular os objetivos das oficinas e respectivos conteúdos.</li> </ul>	<p>2 aulas</p>
<p>OFICINA 7</p> <p><b>Refacção da Produção Inicial e Produção Final</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Devolução da produção inicial ao aluno a fim de que, aos pares, realizem uma análise crítica do texto produzido mediante a Lista de Controle sobre o gênero;</li> <li>* Refacção 1 da primeira produção;</li> <li>* Refacção 2 da primeira produção.</li> <li>* Elencar assuntos que servirão de temas para as produções que comporão o Jornal Escolar.</li> </ul>	<p>Quantas aulas forem necessárias</p>

**Quadro 1** – Sinopse do gênero Artigo de Opinião

#### 4.2.2 Análise do Planejamento da Sequência Didática do Gênero Artigo de Opinião no Enquadramento das Capacidades de Linguagem

A Sequência Didática do gênero Artigo de Opinião, conforme o leitor verificará no Capítulo 5, foi um desafio para os agentes da pesquisa, professor-pesquisador regente da classe e aprendizes, isso porque se trata do primeiro gênero abordado. Essa primeira transposição didática de um gênero constituiu um desafio, tanto para o professor-pesquisador quanto para os alunos, pois representou uma ruptura com o trabalho cotidiano tal como era desenvolvido nas aulas de língua portuguesa. Essa quebra de expectativas em relação ao encaminhamento do trabalho didático, obrigou-nos a uma correção da rota, ou seja, foi necessário rever e refazer o planejamento inicial da SD e sua forma de aplicação. Contudo, ao final do processo, podemos apresentar a seguinte análise:

1- A fim de didatizar os elementos do contexto físico e sociossubjetivo do gênero em questão, os objetivos predominantes dos tópicos *Conhecendo um Artigo de*

*Opinião, Produção Inicial* e da primeira oficina *Contexto de Produção* dizem respeito ao desenvolvimento de capacidades de ação. O leitor perceberá ao longo desse capítulo a ênfase dada ao trabalho didático que propicie o desenvolvimento dessa capacidade, o que pode ser comprovado com as atividades que constituem esses tópicos da SD:

OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS														
<b>Produção Inicial</b>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b> Agora você vai produzir uma primeira versão do seu artigo de opinião sobre uma questão polêmica ligada a um tema da atualidade.</p> <p>&gt; Defenda sua posição, sustentando-a com argumentos.</p> <p>&gt; Seu texto deverá ter, aproximadamente, 25 linhas.</p>	CA / CD / CLD														
<b>Conhecendo um Artigo de Opinião</b>	<p><b>ATIVIDADE 2:</b></p> <p>1- Leia os textos que se seguem procurando identificar qual é o tipo de texto em questão e qual sua finalidade ou o objetivo do autor ao escrevê-lo. (...)</p> <p>2- A que gênero textual pertencem os textos que você acabou de ler?</p> <p>3- Qual parece ter sido a intenção principal dos autores? Algumas possibilidades seriam: ( ) contar uma história para entreter alguém; ( ) relatar fato ocorrido ou resultados de pesquisa para informar o leitor; ( ) criticar ou dar opinião; ( ) defender uma opinião argumentando para convencer alguém.</p> <p>4- E você, o que pensa sobre a redução da maioria penal? Escreva um parágrafo expondo sua posição perante essa questão, defendendo-a com argumentos.</p>	CA / CD  CA / CD  CA / CD  CA / CD / CLD														
<b>Contexto De Produção</b>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b> Leia com atenção o texto abaixo, procurando identificar os elementos do contexto de produção: (...)</p> <table border="1" data-bbox="547 1671 1136 1928"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="547 1671 1136 1704">CONTEXTO DE PRODUÇÃO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="547 1704 906 1742">a) Autor do texto</td> <td data-bbox="906 1704 1136 1742"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="547 1742 906 1780">Papel social</td> <td data-bbox="906 1742 1136 1780"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="547 1780 906 1818">b) Interlocutores</td> <td data-bbox="906 1780 1136 1818"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="547 1818 906 1856">Representação social</td> <td data-bbox="906 1818 1136 1856"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="547 1856 906 1895">c) Finalidade</td> <td data-bbox="906 1856 1136 1895"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="547 1895 906 1928">d) Circulação</td> <td data-bbox="906 1895 1136 1928"></td> </tr> </tbody> </table>	CONTEXTO DE PRODUÇÃO		a) Autor do texto		Papel social		b) Interlocutores		Representação social		c) Finalidade		d) Circulação		CA
CONTEXTO DE PRODUÇÃO																
a) Autor do texto																
Papel social																
b) Interlocutores																
Representação social																
c) Finalidade																
d) Circulação																

**Quadro 2** – Atividades realizadas na SD do gênero Artigo de Opinião no enquadramento das Capacidades de Linguagem

Conforme o leitor pode observar nos objetivos da sinopse e nas atividades apresentadas, esse primeiro passo preparatório para as oficinas refere-se à mobilização e produção inicial do gênero em questão. A mobilização deu-se pela oralidade, quando o pesquisador instigava os aprendizes a exteriorizarem o conhecimento que tinham a respeito do gênero. E com a produção inicial, muitos apresentaram dificuldades ao produzir o texto, conforme os registros nos diários anexos a essa pesquisa. Contudo, esse primeiro momento serviu de guia para o professor-pesquisador organizar as atividades e perceber os pontos fortes e fracos dos aprendizes, como também para os alunos mobilizarem o próprio conhecimento, conforme postula o Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003).

Assim, já seria observado e exigido nas produções dos alunos as capacidades de linguagem necessárias para uma produção adequada ao contexto, organizada apropriadamente segundo os objetivos da intenção comunicativa do texto e também com uma linguagem adequada. E como os aprendizes apresentaram grandes dificuldades em produzir, conforme anteriormente mencionado, a questão do posicionamento do aluno enquanto locutor (jornalista) consciente, escrevendo para um destinatário específico, em um suporte determinado e com o objetivo proposto pelo gênero em questão, parecia estar distante de suas produções, por isso verificamos a necessidade de um enfoque mais consistente no que se refere principalmente à capacidade de ação.

2- Nas oficinas que se referem à primeira camada do *Folhado Textual*, pode-se observar:

OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS
<b>Plano Textual Global</b>	<b>ATIVIDADE 1:</b> Releia o texto 01 e encontre nele os elementos do plano textual global: (...)	CA / CD
<b>Discurso Interativo</b>	<b>ATIVIDADE 1:</b> Nos textos abaixo (1 e 2), indique o tipo de discurso predominante: expor teórico; expor interativo; narração ou relato interativo: (...)	CA / CD
<b>Sequência Argumentativa</b>	<b>ATIVIDADE 1:</b> Agora, releia o texto 01 da apostila e encontre as passagens em que se encontram os elementos da seqüência argumentativa presente no mesmo: a) Premissa: _____ b) Argumentos: _____ c) Contra-argumentos: _____ d) Conclusão: _____	CA / CD

**Quadro 3** – Atividades sobre o folhado textual: plano textual global, discurso interativo e fases da seqüência argumentativa do gênero Artigo de Opinião

Embora não tenhamos elaborado grande quantidade de atividades inseridas nas oficinas em questão, constatamos no momento da aplicação, ocorreu a mobilização e ampliação das capacidades discursivas. Também observamos que as atividades sobre o contexto de produção (capacidades de ação) foram importantes para despertar nos alunos a consciência do uso da linguagem como instrumento de interlocução entre locutor/autor e destinatário/leitor, cruciais para a produção de um texto que estabeleça a interação.

O mesmo vale para as oficinas enfocando tipos de discurso e de seqüência que predominam nos textos desse gênero. Os alunos perceberam que, apesar da heterogeneidade textual, os elementos do texto precisam ser “tecidos” de forma articulada para que a coesão do texto contribua para o estabelecimento da coerência de sentido. Hoje, contudo, constatamos a necessidade de termos dado um enfoque maior nas atividades dessas oficinas pois, conforme se verá nos diários, a oficina cujos alunos apresentaram maior dificuldades se refere justamente ao tipo de discurso.

3- Na oficina referente à segunda camada do folhado textual, pode-se encontrar as seguintes capacidades correspondentes às atividades:

OFICINA	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS
<p style="text-align: center;"><b>Mecanismos De Textualização (Coesão Nominal e Conexão)</b></p>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b> Releia o texto 02 da primeira página e encontre:</p> <p>a) Elementos de conexão com valor lógico-argumentativos:_____</p> <p>b) Elementos de coesão nominal:</p> <p>* Anáforas nominais (nomes e sinônimos)_____</p> <p>* Anáforas pronominais(pronomes)_____</p>	<p style="text-align: center;">CA / CLD</p>

**Quadro 4** – Atividades sobre Mecanismos de Textualização no gênero Artigo de Opinião, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

As atividades referentes à oficina Mecanismos de Textualização seguiram o mesmo princípio das demais atividades das oficinas anteriores. Nela proporcionamos atividades de reconhecimento e de uso dos elementos de conexão, coesão nominal e coesão verbal que se fazem presentes na textualização. Dessa forma, estamos priorizando a capacidade linguístico-discursiva quando apresentamos uma tarefa ao aluno em que deve buscar no texto os elementos que acionam os mecanismos de textualização responsáveis pela coesão do texto.

Contudo, para que essa atividade se enquadrasse melhor na CLD deveríamos ter proporcionado aos aprendizes reflexões do tipo:

- a) Qual o efeito de sentido que o uso dos nomes e/ou sinônimos proporcionaram no texto?*
- b) Por que o autor utiliza ao longo do texto pronomes pessoais, oblíquos e possessivos? Como o texto ficaria sem esses recursos?*

Esses questionamentos provocariam a reflexão nos aprendizes e eles perceberiam, então, a necessidade desses recursos linguísticos, bem como as possibilidades oferecidas pela língua para se construir um texto coeso e coerente para o leitor, e um instrumento de mediação eficaz para o locutor. Porém, acreditamos que uma atividade de apontamento desses recursos no texto já fosse suficiente para proporcionar a aquisição dessa capacidade.

4- Na sequência, análise das oficinas que fecham o ciclo de atividades de uma SD, conforme Dolz e Schneuwly (2004); Bronckart (2003):

OFICINA	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS
<p style="text-align: center;"><b>Lista De Controle e Refacção</b></p>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b> Agora, de olho na Lista de Controle que organizamos em sala, você e seu colega irão procurar os problemas existentes em seus textos para depois, produzirem um texto limpo, coerente, pronto para ir para o Jornal:</p> <p>&gt; <i>Plano textual global: título, subtítulo, assinatura, texto, imagem gráfica;</i></p> <p>&gt; <i>Contexto de produção: quem escreve? Para que escreve? Qual o veículo de circulação? Qual o objetivo da interação?</i></p> <p>&gt; <i>Discursos: INTERATIVO: presença dos interactantes: eu/você, dêiticos temporais e espaciais;</i></p> <p style="text-align: center;"><i>TEÓRICO: ausência de dêiticos espaço/temporais, ausência dos interactantes, presença de organizadores lógicos.</i></p> <p>&gt; <i>Sequência argumentativa: tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão;</i></p> <p>&gt; <i>Mecanismos de Textualização:</i></p> <p><i>CONEXÃO: (organizadores lógico-argumentativos): então, de fato, antes de, que, como, de outro lado, primeiro, de modo geral, mas, porém entre outras.</i></p> <p><i>COESÃO NOMINAL: (discurso interativo) presença de frases não declarativas, dêiticos espaço-temporais como: hoje, aqui, ontem, isso, aí, daqui a pouco, agora, anáfora nominal: nomes e sinônimos (predominantemente); anáfora pronominal: eu, me, nós, nos, seu, meu, você, suas, etc.</i></p> <p><i>(discurso teórico) ausência de frases não declarativas, ausência de dêiticos espaço-temporais, ausência de anáfora nominal e pronominal e presença de organizadores lógico-argumentativos, como: então, de fato, antes de, que, como, de outro lado, primeiro, de modo geral, mas, porém entre outras.</i></p> <p><i>COESÃO VERBAL: presente do indicativo para o segmento do discurso teórico e, presente e passado para o discurso interativo</i></p>	<p style="text-align: center;">CA / CD / CLD</p>
	<p><b>ATIVIDADE 2:</b> Agora, com a produção inicial em mãos, partiremos para a primeira refacção do texto, seguindo a lista de constatação e, a partir da primeira, passaremos para a segunda e assim, sucessivamente, até que tenhamos uma produção clara, coerente, pronta para compor o nosso Jornal Escolar. Bom trabalho!</p>	

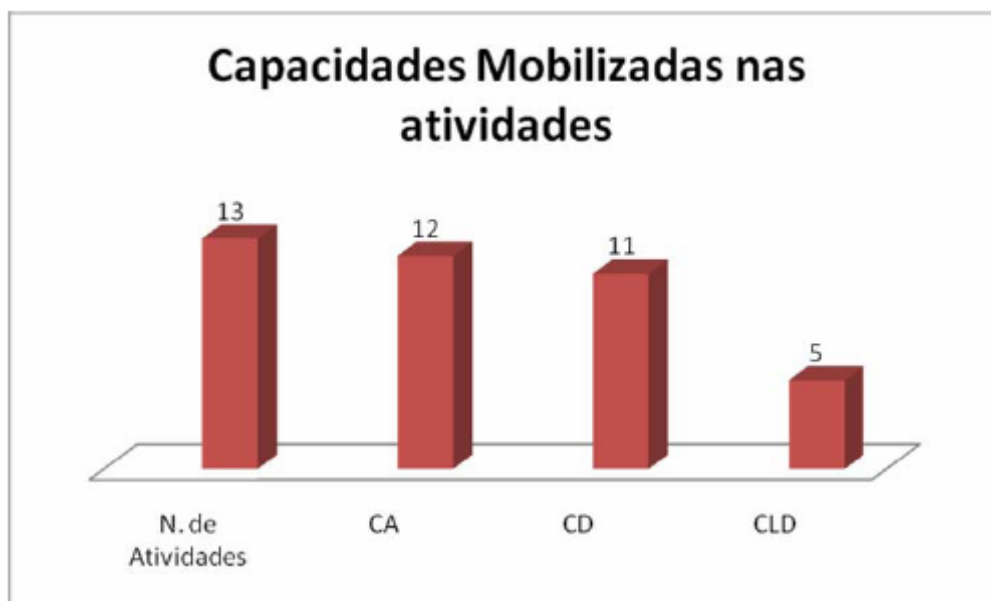
**Quadro 5** – Atividades realizadas na oficina Refacção, do gênero Artigo de Opinião, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

Já nas oficinas referentes à *Lista de Controle para a Refacção*, todas as capacidades foram visadas nas atividades. Esse foi o momento em que os alunos - depois de organizado um cartaz com a lista exposta na parede da sala, passaram por um processo de apontamento de todos os problemas encontrados no próprio texto e no de seu colega. Aqui, todas as aprendizagens foram mobilizadas, pois mediante a lista de controle deveriam estar atentos às características dos textos e do gênero. Todos os objetos de ensino e aprendizagem foram acionados nesse momento de avaliação e julgamentos dos textos produzidos, começando pelo contexto de produção em que ambos deveriam adequar os textos aos elementos do contexto como, destinatário, suporte, objetivo, tratamento do tema, vocabulário, etc. Nesses momentos, um aluno do par assumia a posição de leitor crítico, mobilizando as suas representações sobre o contexto de circulação do texto onde um leitor-cidadão receberia o texto inserido em um exemplar de jornal.

Nas oficinas referentes à *Lista de Controle para a Refacção* também os elementos trabalhados para desenvolver Capacidades Discursivas eram examinados, na busca de problemas na estrutura do texto referentes ao Plano Textual Global, Discurso e Sequências. Finalmente, nessa análise e julgamento da produção de texto, passavam também pela observação dos elementos que constituem as capacidades Linguístico-Discursivas. Essa etapa foi constituída por duas fases: a que originou a primeira e a segunda refacção.

Quando passaram à terceira refacção, o trabalho passou a ser individual, os produtores reestruturaram seus próprios textos, conforme o leitor poderá verificar nos diários e reflexões do professor-pesquisador.

Conforme dito, as atividades visando ao desenvolvimento de capacidades de ação foram enfatizadas, uma vez que os textos seriam encaminhados a destinatários reais em uma situação de interlocução real (jornalistas e leitores de um jornal). E, para que o leitor possa melhor visualizar a mobilização das capacidades de linguagem nas atividades analisadas, apresentamos o gráfico a seguir:



**Gráfico 1** – Capacidades mobilizadas nas atividades da SD do gênero Artigo de Opinião

O gráfico revela que das treze atividades desenvolvidas na sequência didática do gênero artigo de opinião, foram mobilizadas doze vezes as capacidades de Ação (CA), onze vezes as capacidades Discursivas (CD) e cinco vezes as capacidades Linguístico-Discursivas (CLD), o que confirma a afirmação do pesquisador quanto à preocupação em mobilizar o maior número de vezes a CA por se tratar de um trabalho empírico na elaboração do Jornal Escolar.

Vale ainda ressaltar que as atividades referentes aos Mecanismos Enunciativos mobilizadas pelas CLD, não foram contempladas nessa análise porque as oportunidades para o enfoque dados a esses mecanismos surgia nas atividades orais que permitiam essa discussão, conforme proposto no Capítulo 4 desta pesquisa.

Seguindo a sequência anteriormente estabelecida, passaremos agora à sinopse da sequência didática do gênero Carta de Reclamação. Nessa sinopse, apresentamos os objetivos e a previsão de aulas para cada oficina da SD e, em seguida, as análises das atividades de cada oficina da SD no enquadramento das Capacidades de Linguagem mobilizadas.

## 4.2.3 Sinopse da Sequência Didática do Gênero Carta de Reclamação

**Série : 1A – ENSINO MÉDIO**

<b>OFICINAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>PREVISÃO</b>
<p>APRESENTAÇÃO</p> <p>Reconhecendo o gênero na forma como circula na sociedade e o plano textual global</p>	<p>* Conhecer o gênero Carta de Reclamação;</p>	<p>1 aula</p>
<p>PRODUÇÃO INICIAL</p>	<p>* Produzir um texto pertencente ao gênero Carta de Reclamação antes de ensinamento deliberado desse gênero, a fim de diagnosticar aquilo que o produtor não sabe e precisa aprender.</p> <p>* Coletar material para a análise que vai compor um registro do diagnóstico das capacidades de linguagem do aluno em relação a esse gênero.</p>	<p>1 aula</p>
<p>OFICINA 1:</p> <p><b>Plano textual global</b></p>	<p>* Reconhecer as características prototípicas do gênero em questão.</p>	<p>1 aula</p>
<p>OFICINA 2:</p> <p><b>Contexto de Produção</b></p>	<p>* Promover atividades a fim de reconhecer os elementos do contexto referentes ao mundo físico, social e subjetivo, que constituem a base de orientação para a ação de linguagem, sendo eles:</p> <p>a) produtor, emissor;</p> <p>b) receptor, destinatário;</p> <p>c) lugar de produção, circulação;</p> <p>d) intenção.</p>	<p>2 aulas</p>
<p>OFICINA 3</p>	<p>* Compreender que a atitude</p>	

<p><b>O Discurso do Expor Interativo predominando na Carta de Reclamação</b></p>	<p>comunicativa de um produtor de linguagem oral ou escrita, estará sempre entre dois pólos: Narrar ou Expor; * Constatar a predominância do expor interativo com referências dêiticas pessoais, espaciais e temporais à situação de produção.</p>	<p>2 aulas</p>
<p>OFICINA 4: <b>A organização seqüencial dos textos do gênero</b></p>	<p>* Reconhecer e saber utilizar a seqüência argumentativa que é predominante nesse gênero e as fases que a constituem: premissa, argumento, contra-argumento, conclusão.</p>	<p>2 aulas</p>
<p>OFICINA 5: <b>Conexão e Coesão Nominal</b></p>	<p>* Reconhecer e saber utilizar os mecanismos de textualização que visam à coesão do texto. * Reconhecer e praticar os mecanismos de conexão e de coesão referencial anafórica</p>	<p>2 aulas</p>
<p>OFICINA 6: <b>Apresentação da Lista de Controle dos elementos abordados em cada oficina</b></p>	<p>* Produzir com os alunos a grade com critérios que nortearão as refacções; * Recapitular os objetivos das oficinas e respectivos conteúdos. * Elaborar cartaz com a Lista de Constatações sobre o que foi aprendido sobre o gênero.</p>	<p>2 aulas</p>
<p>OFICINA 7 <b>Refacções da Produção Inicial e produção final</b></p>	<p>* Devolver a produção inicial aos alunos a fim de que, aos pares, realizem uma análise apontando os problemas do texto produzido por si e pelo colega; * Refacção da produção inicial de acordo com o que foi aprendido sobre o gênero. * Adequar os textos para compor o Jornal Escolar.</p>	<p>2 aulas</p>

**Quadro 6** –Sinopse do gênero Carta de Reclamação

#### 4.2.4 Análise do Planejamento da Sequência Didática do Gênero Carta de Reclamação no Enquadramento das Capacidades de Linguagem

Conforme o leitor poderá observar, ao longo das SDs dos gêneros *Artigo de Opinião*, *Carta de Reclamação*, *Crítica de Cinema* e *Notícia*, respectivamente, o número das atividades desenvolvidas nas oficinas foi, aos poucos, diminuindo. A explicação para isso deve-se ao fato de que se trata de gêneros emergentes da mesma esfera de comunicação (a jornalística). No momento da elaboração das SDs, considerávamos que, mesmo com as características peculiares do contexto de produção de cada gênero de texto, os elementos das três camadas do folhado textual no modelo de análise de gêneros proposto por Bronckart (2003) apresentavam poucas diferenças na organização interna dos textos de cada gênero.

Hoje, contudo, depois de feitas as análises, constatamos que, ainda que parecidos em relação ao tipo de discurso (o artigo de opinião e a carta de reclamação, por exemplo, constituem-se por discurso do expor (discurso interativo), há necessidade de que o professor apresente atividades variadas ao didatizar gêneros em que predomina a sequência argumentativa. O discurso argumentativo sempre oferece dificuldades aos alunos em qualquer nível de escolaridade, portanto é preciso que as atividades sejam variadas e constantes. Esse foi um ponto falho no agir do professor-pesquisador regente, haja vista a dificuldade aparente que alguns alunos demonstraram ter no momento das refações, conforme se verá no capítulo 5 dessa pesquisa.

Partindo para as análises das atividades, temos:

1- Nas atividades referentes à *Produção Inicial*, *Conhecendo melhor o gênero* e *Contexto de Produção*, pode-se observar:

OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS
<b>Produção Inicial</b>	<b>Atividade1:</b> - Agora você irá produzir uma Carta de Reclamação se pronunciando sobre um tema polêmico que envolve os moradores da sua rua. Para isso, tenha em mente que seu texto será veiculado por um jornal impresso e dirigida a um destinatário específico (os	CA / CD / CLD

	<p>leitores do jornal).</p> <p>* Não se esqueça de endereçar e assinar;</p> <p>* Utilize aproximadamente 25 linhas.</p>	
<b>Conhecendo Melhor O gênero...</b>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b> Atividade oral visando à discussão de temas polêmicos que envolvem uma comunidade.</p> <p>-Identificar e listar os argumentos que defendem a premissa.</p> <p>-Identificar possíveis contra-argumentos que refutam os argumentados listados.</p> <p>-Identificar a voz que enuncia cada argumento e a voz que enuncia contra-argumento.</p> <p>- Identificar a conclusão resultante da defesa da premissa inicial.</p>	CA/ CLD
<b>Contexto De Produção</b>	<p><b>ATIVIDADES:</b></p> <p>1- Qual é a finalidade da carta divulgada no jornal? A quem ela é remetida, ou seja, quem são seus destinatários?</p> <p>2- Para você, há diferença entre escrever uma carta de reclamação para ser publicada na imprensa e escrever uma carta de reclamação para enviar diretamente à instância responsável?</p> <p>3- Retome a carta e responda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensando no contexto físico, identifique:</li> <li>• O lugar de produção: _____</li> <li>• O momento de produção: _____</li> <li>• O emissor: _____</li> <li>• O receptor: _____</li> </ul> <p>4- Como a autora da carta se identifica? Como assina sua carta?</p> <p>5- Pensando no contexto social, qual é a posição social do enunciador, ou seja, qual é o papel social que o enunciador desempenha na interação em curso?</p> <p>6- Qual é o papel social atribuído ao destinatário do texto?</p> <p>7- Qual é, do ponto de vista de enunciador, os efeitos que o texto pode produzir no destinatário?</p>	<p>CA</p> <p>CA</p> <p>CA</p> <p>CA / CD</p> <p>CA</p> <p>CA</p> <p>CA / CD</p>

**Quadro 7** – Atividades realizadas nas oficinas Produção Inicial, Conhecendo melhor o gênero... e Contexto de Produção do gênero Carta de Reclamação, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

As atividades apresentadas revelam que os objetivos pretendidos no final dos exercícios foram os de mediar o reconhecimento da capacidade fundamental para o uso social do gênero carta de reclamação: posicionar-se enquanto cidadão crítico a fim de reivindicar, opinar e contestar tendo em vista um destinatário, objetivo e suporte específicos para sua enunciação. O aluno deveria elaborar esse conhecimento, e para isso partimos do seu conhecimento prévio sobre o gênero, atividade essa realizada oralmente com a turma de forma interativa, incentivando a expressão das opiniões, salientando a importância do saber ouvir e retomar a palavra alheia para poder refutar a opinião do outro com contra-argumentos consistentes; de saber expressar a opinião e defendê-la com estratégias argumentativas adequadas; de ajudar um locutor complementando a sua ideia. Tais atividades de linguagem dependem da capacidade de ação mobilizada pelo locutor, conforme o quadro apresentado anteriormente.

2- Nas atividades referentes à primeira camada do Folhado Textual, observa-se:

OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS		
<b>Plano Textual Global</b>	<b>ATIVIDADE 1:</b> com fins ilustrativos, apresentamos abaixo um esquema da estrutura básica da carta e, na sequência, leia o texto que está no retroprojetor e identifique a estrutura da Carta de Reclamação.	CA / CD		
<b>Tipos De Discurso</b>	<b>ATIVIDADE 1:</b> Localize no texto "Trânsito" os trechos pertencentes ao Discurso Interativo (mundo do Expor) e os trechos do Relato Interativo (mundo do Narrar) observando o emprego dos verbos e o efeito de sentido que eles produzem, ou seja, quando se referem ao momento da produção e quando ao momento do tempo da narrativa.	CA / CD / CLD		
	<b>ATIVIDADES:</b> 1- Agora, Identifique o tipo de sequência de cada trecho: <table border="1" data-bbox="507 1693 1157 1794"> <tr> <td data-bbox="507 1693 997 1794"><b>(2) Trechos da Carta de Reclamação enviada a uma instituição de ensino superior</b></td> <td data-bbox="997 1693 1157 1794"><b>Tipo de Sequência</b></td> </tr> </table>	<b>(2) Trechos da Carta de Reclamação enviada a uma instituição de ensino superior</b>	<b>Tipo de Sequência</b>	
<b>(2) Trechos da Carta de Reclamação enviada a uma instituição de ensino superior</b>	<b>Tipo de Sequência</b>			

<b>Seqüência Argumentativa</b>	Venho por meio desta manifestar meu protesto diante da injustiça da qual fui vítima.		CD
	Particpei do evento acima referendado apresentando a comunicação oral (...)Submeti meu artigo à avaliação para possível publicação nos anais do evento, entregando à comissão organizadora cópia impressa do material e cópia em disquete.		
	(...)		
	Portanto, gostaria de saber qual será a atitude da instituição para reparar tal erro.		
	Contando com a devida atenção desta comissão para o caso, aguardo a resolução do problema.		
	Assinatura ..... Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade XXX Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade XXX Professora da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná		
	2- Qual o tipo de seqüência predominante nessa carta? E por quê? Se precisar volte à oficina 1 e releia a carta toda para decidir.		CA / CD

**Quadro 8** – Atividades realizadas nas oficinas Plano textual Global, Tipo de discurso e Tipo de Seqüência do gênero Artigo Carta de Reclamação, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

Nas atividades desenvolvidas, a maioria das capacidades mobilizadas foi a CD devido ao objetivo já expresso. Dessa forma, os alunos foram atores/executores de atividades de identificação da organização interna do gênero em questão, no que diz respeito à planificação textual, ao tipo de discurso predominante e ao tipo textual (ou seja, tipo de seqüência) resultantes das representações do locutor sobre o contexto de produção e que o levam a tomar decisões para a organização interna do texto que produz. Corroboramos com Bronckart (2003) que todo e qualquer aspecto da arquitetura do texto é resultante das decisões do locutor mediante a situação em que se encontra para o agir. Na situação de comunicação, o locutor representa o seu papel social na interação em curso, o papel social do destinatário e tem intenções e/ou intuito discursivo que

deseja atingir na sua ação languageira. Os aspectos internos do texto que são analisados são produtos da semiotização, pelo locutor, da situação de produção e do contexto sócio-histórico em que se dá a interação, o que significa que a semiotização implica o uso de signos linguísticos “carregados” das apreciações valorativas do locutor que os aciona.

Nessa perspectiva, os aprendizes refletiram sobre o tipo de discurso predominante nesse gênero, compreendendo que a atitude comunicativa de um produtor estará sempre entre os pólos do mundo do narrar e do expor. Da mesma forma, as atividades também propiciaram o reconhecimento das fases de uma sequência argumentativa, conhecimento necessário para que possam agir na forma oral e escrita, vencendo obstáculos e atingindo os seus propósitos comunicativos de forma coerente e eficiente.

Embora tenhamos privilegiado as capacidades de Ação, as CD e CLD também foram contempladas nas atividades das oficinas apresentadas.

3- Nas atividades referentes à segunda camada do folhado textual, tem-se:

OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS
<p style="text-align: center;"><b>Mecanismos De Textualização (Coesão Nominal e Conexão)</b></p>	<p><b>ATIVIDADES:</b></p> <p>1- Volte ao texto analisado e, da mesma forma, identifique os mecanismos presentes no texto a seguir, destacando-os: (...)</p> <p>2- Abaixo você tem a resposta da empresa à carta de reclamação sobre os problemas com o carro, apresentada acima. Encontre esses mecanismos de coesão nominal.</p>	<p>CA / CLD</p> <p>CA / CLD</p>
	<p><b>(5) Resposta</b> – A Volkswagen disse que consultou o gerente de serviços da revenda Munich e soube que houve avaliação técnica no veículo, não tendo sido constatado o inconveniente reclamado.</p>	
	<p><b>3-</b> Na carta de reclamação a seguir, aponte os mecanismos de textualização, destacando com lápis coloridos as conexões, as coesões verbais e nominais, e vá na sequência ligando as coesões nominais para ver como o autor utiliza esse recurso observando o efeito de sentido que o uso desse recurso proporciona ao texto.</p>	<p>CA / CD / CLD</p>

**Quadro 9** – Atividades realizadas na oficina Mecanismos de Textualização do gênero Carta de Reclamação, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

Embora tenhamos contemplado as três capacidades de linguagem nas atividades acima apresentadas, o foco era a CLD, aqui o objetivo era fazer com que o aluno pudesse não somente reconhecer os elementos dos mecanismos de textualização nos textos apresentados, mas também, refletir sobre o efeito de sentido que eles proporcionam visando adquirir a habilidade de utilizá-los em seus textos orais e/ou escritos ao iniciar, dar sequencialidade, concluir as ideias utilizando os conectivos e evitando as retomadas repetitivas, entre outras coisas, advindas do não uso da coesão nominal.

4- Nas oficinas referentes à Lista de Controle e Refacção, observa-se:

OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS
<p style="text-align: center;"><b>Lista De Controle</b></p>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b> Agora, de olho na Lista de Controle que organizamos em sala, você e seu colega irão procurar os problemas existentes em seus textos para depois, produzirem um texto coerente, pronto para ir para o Jornal:</p> <p><i>1 – A forma composicional do gênero carta:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- local e data</li> <li>- destinatário</li> <li>- remetente e endereço completo</li> <li>- descrição do produto ou serviço adquirido, com o máximo de detalhamento</li> <li>- relato do problema, com datas e nomes</li> <li>- solicitação do que deseja, de forma clara e de acordo com a lei</li> <li>- prazo para resposta e resolução do problema</li> <li>- assinatura e lugar social do remetente</li> </ul> <p><i>2 – O contexto de produção: quem fala, para quem, com que objetivo.</i></p> <p><i>3 - O lugar social em que se realiza a interação e no qual vai circular o texto.</i></p> <p><i>4 - As relações sociais, o lugar que o agente-produtor ocupa na sociedade e na situação, e também o lugar social do interlocutor.</i></p> <p><i>5 – Tipos de discurso: discurso interativo (mundo do expor) predominantemente, e trechos do relato interativo (mundo do narrar)</i></p> <p><i>7 – Tipos de sequência: argumentativa, explicativa e injuntiva.</i></p> <p><i>8 – Mecanismos de conexão e coesão nominal: pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos, reflexivos, advérbios, dêiticos temporais, conectivos de introdução e retomada como: assim, dessa forma, que, e, contudo, também, por outro lado, primeiramente, finalmente, além disso etc.</i></p> <p><i>9 – Mecanismos de coesão verbal: para o mundo do</i></p>	<p>CA / CD / CLD</p>

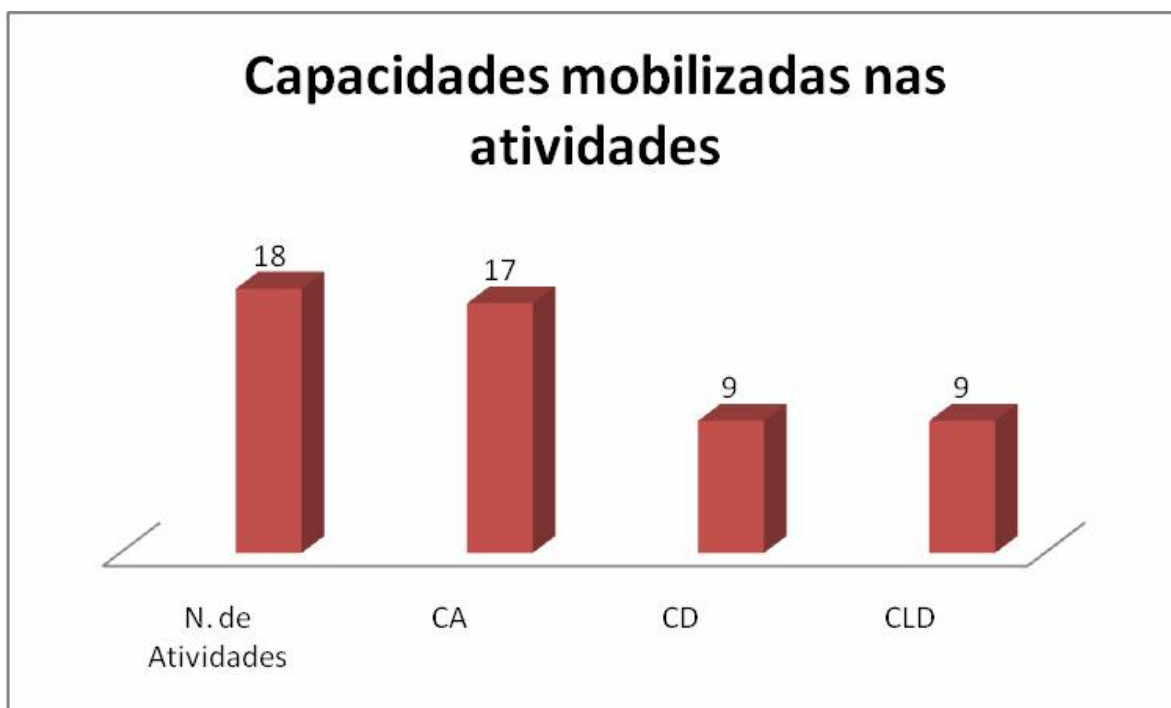
<b>Refacção</b>	<p><i>expor: verbos no presente e futuro do indicativo; para o mundo do narrar: verbos no pretérito perfeito e imperfeito.</i></p> <p><b>ATIVIDADE 2:</b> Agora, com a produção inicial em mãos, partiremos para a primeira refacção do texto, seguindo a Lista de Controle e, a partir da primeira, passaremos para a segunda e assim, sucessivamente, até que tenhamos uma produção clara, coerente, pronta para compor o nosso Jornal Escolar. Bom trabalho!</p>	
-----------------	---	--

**Quadro 10** – Atividades realizadas nas oficinas Lista de Controle e Refacção, do gênero Carta de Reclamação, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

Nessas duas oficinas, todas as capacidades foram mobilizadas, pois, uma vez terminado o ciclo das oficinas da SD que mediaram a apropriação do gênero textual Carta de Reclamação, os alunos passaram para a refacção da produção inicial aos pares. Nessa interação, era necessário discutir com o colega os problemas encontrados na produção de um e outro, constatando os passos que deveriam seguir pela lista de controle. Essa Lista permitia o reconhecimento dos próprios avanços e superação de dificuldades e, ao mesmo tempo, a verificação do professor sobre a aprendizagem dos alunos através de uma avaliação formativa que culminava na produção final dos *alunos-jornalistas*.

As duas primeiras refacções deram-se em duplas, quando os parceiros de trabalho posicionavam-se como leitores e faziam apontamentos de problemas, segundo a lista de controle, debatendo com o colega sobre esses problemas, e, para a terceira refacção, o produtor participava da etapa de reescrita final individualmente.

Terminadas as análises das atividades no enquadramento das capacidades de linguagem, o leitor pode observar através do gráfico a seguir, a predominância da CA mobilizada nas atividades do gênero Carta de Reclamação:



**Gráfico 2** – Capacidades mobilizadas nas atividades da SD do gênero Carta de Reclamação

O gráfico revela que, das dezoito atividades desenvolvidas ao longo das oficinas da sequência didática, a capacidade de ação foi mobilizada dezessete vezes, a capacidade discursiva mobilizada nove vezes e a capacidade linguístico-discursiva foi mobilizada também nove vezes.

Constatamos também que o gênero Carta de Reclamação teve um resultado bastante satisfatório em relação ao primeiro gênero trabalhado. A SD sobre o Artigo de Opinião, por ter sido a nossa primeira experiência profissional trouxe insegurança e incertezas sobre as etapas do caminho a seguir, o que certamente refletiu-se na performance dos alunos. Isso não ocorreu durante o desenvolvimento da SD com o gênero Carta de Reclamação, uma vez que era o segundo gênero trabalhado naquele formato metodológico, mas também porque o gênero carta de reclamação também se constitui por um discurso do expor, com predominância da argumentação. As capacidades desenvolvidas na primeira SD contribuíram para o melhor desempenho dos alunos nas atividades dessa SD.

#### 4.2.5 Sinopse da Sequência Didática do Gênero Crítica de Cinema

Quando iniciamos esta pesquisa, tivemos a preocupação em focar gêneros que apresentassem discursos do Expor e do Narrar para que o aluno percebesse os pólos em que se situa uma enunciação, segundo os pressupostos do Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003). Com isso, enfocamos gêneros pertencentes ao agrupamento do Argumentar e Relatar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nessa perspectiva, os três gêneros até aqui trabalhados pertencem ao agrupamento do Argumentar e acreditamos que essa ênfase nas capacidades de linguagem dominantes nos gêneros do argumentar contribuiu para o desenvolvimento de capacidades necessárias para o uso de tais gêneros.

Na sequência, apresentamos a sinopse e a análise da SD do gênero Crítica de Cinema.

#### Série : 1A– ENSINO MÉDIO

OFICINAS	OBJETIVOS	PREVISÃO
<p>APRESENTAÇÃO</p> <p><b>Familiarizando o aluno com o gênero crítica de cinema</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Apresentar textos do gênero em diferentes suportes: revista Veja, jornal Folha de Londrina e Folha de São Paulo.</li> <li>* Organizar um mural nas paredes da sala de aula com textos do gênero.</li> </ul>	1 aula
<p>PRODUÇÃO INICIAL:</p> <p>DIAGNÓSTICO DAS CAPACIDADES DOS ALUNOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Produzir um texto pertencente ao gênero Crítica de Cinema a partir de um filme a que os alunos tenham assistido.</li> <li>* Coletar material para a análise que vai compor um registro sobre as capacidades de linguagem do aluno em relação a esse gênero.</li> <li>* Organizar um portfólio com os resultados desse diagnóstico.</li> </ul>	

<p>OFICINA 1: A APROPRIAÇÃO DO GÊNERO</p> <p><b>Plano Textual</b></p>	<p>* Reconhecer as características prototípicas e estruturais do gênero</p>	<p>1 aula</p>
<p>OFICINA 2:</p> <p><b>Contexto de Produção</b></p>	<p>* Promover atividades a fim de reconhecer os elementos do contexto referentes ao mundo físico, social e subjetivo, que constituem a base de orientação para a ação de linguagem:</p> <p>a) produtor, emissor; b) receptor, destinatário; c) lugar de produção, circulação; d) intenção. e)suporte</p>	<p>2 aulas</p>
<p>OFICINA 3</p> <p><b>Discurso Interativo e Discurso Teórico</b></p>	<p>* Compreender que a atitude comunicativa de um produtor de linguagem oral ou escrita, estará sempre entre dois pólos: Narrar ou Expor; * Constatar a predominância do discurso do expor nesse gênero, com a finalidade de expor uma opinião sobre a obra resenhada.</p>	<p>1 aula</p>
<p>OFICINA 3</p> <p><b>Fases da Sequência Argumentativa</b></p>	<p>* Reconhecer e saber utilizar a sequência argumentativa que é predominante nesse gênero e as fases que a constituem: premissa, argumento, contra-argumento, conclusão.</p>	<p>2 aulas</p>
<p>OFICINA 4:</p> <p><b>Conexão e coesão nominal</b></p>	<p>* Reconhecer e saber utilizar os mecanismos de conexão que conferem coerência ao texto, bem como os mecanismos de coesão nominal anafórica funcionando no discurso do expor (argumentativo). * Reconhecer e saber utilizar os mecanismos de conexão textual. *Utilizar os sinais de pontuação.</p>	<p>3 aulas</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Seleção de adjetivos adequados ao intuito discursivo do resenhador.</li> </ul>	
<b>OFICINA 5</b>  <b>Lista de controle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Produzir com os alunos a grade com critérios que vão nortear as refacções;</li> <li>* Recapitular os objetivos das oficinas e respectivos conteúdos.</li> <li>* Elaborar cartaz com a Lista de Constatações sobre o que foi aprendido sobre o gênero.</li> </ul>	2 aulas
<b>Refacção da Produção Inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Devolução da produção inicial ao aluno a fim de que, aos pares, realizem uma análise crítica do texto produzido;</li> <li>* Proporcionar uma produção de forma consciente, tendo em vista os aspectos apreendidos sobre o gênero, a fim de atingir os objetivos a que esse gênero se propõe.</li> <li>* Refacção da Primeira Produção.</li> </ul>	Quantas aulas forem necessárias
<b>Produção Final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Dividir a turma em grupos que deverão selecionar um filme a que deverão assistir.</li> <li>* Estimular a pesquisa sobre o diretor do filme, o roteiro, a obra literária que por acaso tenha servido de base para o roteiro do filme; o local das filmagens e aspectos técnicos da obra.</li> <li>* Produção da resenha crítica dos filmes para o jornal.</li> <li>* Devolver a produção inicial ao aluno a fim de que realize uma análise crítica do texto em relação aos aspectos estudados.</li> <li>* Refacção da produção inicial de acordo com o que foi aprendido sobre o gênero.</li> <li>* Adequar os textos para compor o Jornal Escolar.</li> </ul>	A produção final aconteceu com a última refacção

**Quadro 11** – Sinopse do gênero Crítica de cinema

#### 4.2.6 Análise do Planejamento da Sequência Didática do Gênero Crítica de Cinema no Enquadramento das Capacidades de Linguagem

1- Nas primeiras oficinas do gênero em questão, podem-se enquadrar as atividades nas seguintes capacidades:

OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS
<b>Produção Inicial</b>	<p><b>ATIVIDADES:</b></p> <p>1- Assista a um filme com um olhar mais crítico do que normalmente você está acostumado, preste atenção nos detalhes: desenvolvimento do enredo, performance dos atores, continuidade das cenas, foco narrativo, localização das cenas, cenografia, etc. Registre tudo que achar interessante.</p> <p>2- Discuta em grupo o filme a que assistiram e produza, individualmente, uma crítica desse filme. Não se preocupe, ela é apenas uma primeira etapa do processo. O objetivo aqui é apenas verificar o quanto você já domina do gênero</p>	<p>CA</p> <p>CA / CD / CLD</p>
<b>Contexto De Produção</b>	<p>ATIVIDADE 1: Releia a crítica do filme GAROTA VITRINE e encontre:</p> <p>EMISSOR: _____</p> <p>SUPORTE: _____</p> <p>RECEPTOR: _____</p> <p>LUGAR SOCIAL: _____</p> <p>ENUNCIADOR: _____</p> <p>DESTINATÁRIO: _____</p> <p>OBJETIVO: _____</p>	<p>CA</p>

**Quadro 12** – Atividades realizadas nas oficinas Produção Inicial e Contexto de Produção, do gênero Crítica de Cinema, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

Nas atividades referentes às primeiras oficinas do gênero, o leitor pode perceber que a capacidade de ação é predominante nesse primeiro momento. As atividades desenvolvidas pela turma foram contextualizadas nas ações entre os colegas ao negociar a escolha de um filme para assistir em grupo, na produção de um primeiro texto para um destinatário específico e depois, com as atividades enfocando o contexto de produção. Os alunos declaram, como se verá no capítulo 5

deste trabalho, que tinham aprendido a pensar nos elementos do contexto de produção ao produzirem um texto considerando o papel social representado pelo enunciador ao produzir o texto para um destinatário específico, circulando em um suporte específico, com um objetivo específico: veicular o texto no Jornal Escolar direcionado para leitores reais.

Uma vez que a atividade de produção inicial era confrontar o aluno com as dificuldades para a produção de um texto pertencente a um gênero que até então era desconhecido para ele, esses obstáculos constituíram o “motor” para impulsionar o interesse dos alunos para a aprendizagem. Ao desenvolver um texto expressando a sua opinião sobre um filme e defendendo essa opinião por meio de argumentos consistentes, embasados em certos elementos do filme, as CD e CLD também estavam sendo contempladas nesse momento.

2- Nas oficinas referentes à primeira camada do folhado textual, tem-se:

OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS
<p align="center"><b>Plano Textual Global</b></p>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b> Leia o texto abaixo e responda às questões a seguir, a fim de construirmos o plano textual de organização da crítica cinematográfica. (...) Com base na leitura do texto, preencha a ficha técnica do filme: * Nome do filme em português: _____ * País de origem: _____ * Ano da produção fílmica: _____ * Duração do filme: _____ * Data da estreia no Brasil: _____ * Elenco: _____ * Direção: _____ * Classificação do filme (drama, comédia, etc.): _____ * Produtora ou distribuidora do filme: _____</p>	<p align="center">CA / CD</p>
<p align="center"><b>Tipos De Discurso</b></p>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b> Em grupo, leia os textos abaixo, destaque as passagens de discurso do narrar e do expor com canetas de cores diferentes.</p>	<p align="center">CA / CD</p>
<p align="center"><b>Seqüência Argumentativa</b></p>	<p><b>ATIVIDADES:</b> Leia o texto a seguir e responda: 1-Você acha que no texto o crítico deixa expresso uma opinião central /premissa sobre o filme? _____ 2-Retire um argumento apresentado para a sustentação dessa tese/premissa geral. _____ 3- Há uma conclusão explícita ou implícita em relação a essa tese e esses argumentos? _____ 4-Explique a avaliação do crítico ao usar a expressão GRANDILOQUÊNCIA MUTANTE? _____ 5-Ordene a sucessão das passagens presentes no texto referentes à seqüência argumentativa: a) premissa: _____ b) apresentação de argumentos: _____ c) apresentação de contra-argumentos: _____ d) conclusão: _____</p>	<p align="center">CA / CD</p>

**Quadro 13** – Atividades realizadas nas oficinas Plano Textual, Tipos de Discurso e Seqüência Argumentativa, do gênero Crítica de Cinema, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

Nessas oficinas, os aprendizes desenvolveram atividades para as quais necessitavam de CA, uma vez que as decisões precisavam ser negociadas no grupo o que exige dos participantes da interação a troca de informações e

momentos de reflexão e explicação sobre determinados elementos presentes no texto. Assim, precisavam agir com autonomia para realizar as atividades, o que implica capacidades de ação. Da mesma forma, as atividades mobilizavam CD por se tratar de oficinas que enfocavam o tipo de discurso predominante e a organização sequencial dos textos do gênero em questão. Ambas as oficinas, oportunizavam o reconhecimento tanto do discurso do expor (argumentativo) que um enunciador precisa dominar para utilizar o gênero crítica de cinema, assim como as estratégias discursivas para iniciar o texto, apresentar a opinião sobre ele, reiterar argumentos no intuito de atingir os objetivos a que se propõe ao produzir seu discurso no formato do gênero crítica de cinema.

3- Na oficina referente à segunda camada do folhado textual, observa-se:

OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS																							
<p style="text-align: center;"><b>Mecanismos De Textualização (Conexão e Coesão Nominal)</b></p>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b> Na crítica em questão, a menção à figura do diretor Woody Allen fica evidente tanto no título como no subtítulo. Vamos montar sua cadeia anafórica para demonstrar como esse elemento fílmico (o diretor) é retomado ao longo do texto. Oriente-se pelos exemplos dados e complete o quadro abaixo:</p>	CLD																							
	<b>Cadeia anafórica</b>																								
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">Retomadas anafóricas</th> <th style="width: 25%;">Descrição lingüística</th> <th style="width: 25%;">Anáfora nominal</th> <th style="width: 25%;">Anáfora pronominal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="496 1384 683 1491">1 – <i>O genial diretor americano</i></td> <td data-bbox="683 1384 847 1491">Substituído por <i>Woody Allen</i></td> <td data-bbox="847 1384 991 1491" style="text-align: center;">X</td> <td data-bbox="991 1384 1177 1491"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="496 1491 683 1563">2 – <i>Sua</i></td> <td data-bbox="683 1491 847 1563">Pronome possessivo</td> <td data-bbox="847 1491 991 1563"></td> <td data-bbox="991 1491 1177 1563" style="text-align: center;">X</td> </tr> <tr> <td data-bbox="496 1563 683 1603">3-</td> <td data-bbox="683 1563 847 1603"></td> <td data-bbox="847 1563 991 1603"></td> <td data-bbox="991 1563 1177 1603"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="496 1603 683 1630">4-</td> <td data-bbox="683 1603 847 1630"></td> <td data-bbox="847 1603 991 1630"></td> <td data-bbox="991 1603 1177 1630"></td> </tr> </tbody> </table>		Retomadas anafóricas	Descrição lingüística	Anáfora nominal	Anáfora pronominal	1 – <i>O genial diretor americano</i>	Substituído por <i>Woody Allen</i>	X		2 – <i>Sua</i>	Pronome possessivo		X	3-				4-						
	Retomadas anafóricas		Descrição lingüística	Anáfora nominal	Anáfora pronominal																				
	1 – <i>O genial diretor americano</i>		Substituído por <i>Woody Allen</i>	X																					
2 – <i>Sua</i>	Pronome possessivo		X																						
3-																									
4-																									

**Quadro 14** – Atividades realizadas na oficina Mecanismos de Textualização, do gênero Crítica de Cinema, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

Nessa atividade foi mobilizada a CLD, uma vez que os alunos deviam ler o texto a eles apresentados e identificar os elementos dos mecanismos de textualização organizando-os na tabela apresentada. Posteriormente, quando tivessem de produzir um texto do gênero poderiam mobilizar tais mecanismos.

Como já foi exposto anteriormente, o número das atividades sobre gêneros do argumentar foram diminuindo ao longo das SDs; contudo, verificamos hoje que deveríamos ter ampliado o número de atividades em torno de um determinado objeto de ensino para que pudéssemos propiciar um desenvolvimento mais efetivo da CLD. Porém, acreditamos no momento da aplicação que elas eram suficientes e também, tínhamos como fator negativo, o prazo para vencer a aplicação das SDs, uma vez que o término do ano letivo se aproximava.

4- Atividades desenvolvidas nas últimas oficinas do gênero:

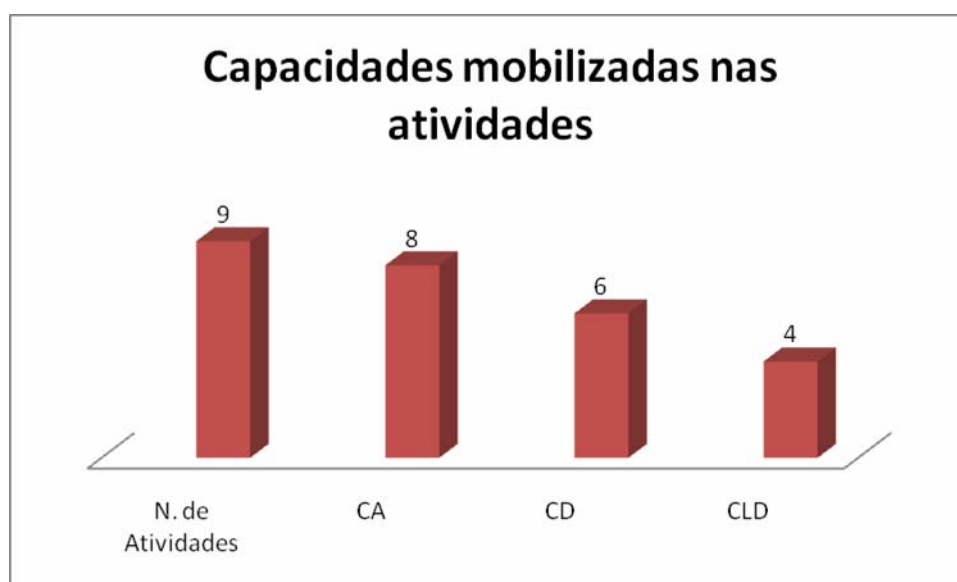
OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS
<p style="text-align: center;"><b>Lista De Controle e Refacção</b></p>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b> Agora, de olho na Lista de Controle que organizamos em sala, você e seu colega irão procurar os problemas existentes em seus textos para depois, produzirem um texto adequado ao gênero em seus aspectos contextuais e organizacionais, pronto para ir para o Jornal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>título</i></li> <li>* <i>subtítulo</i></li> <li>* <i>assinatura</i></li> <li>* <i>texto (com os aspectos que você destacou: figurino, efeitos especiais, sonoros, duração do filme, adequação ao título e gênero etc).</i></li> <li>* <i>Contexto de produção: quem fala (estudante assumindo papel de crítico de cinema); para quem (professores, alunos, pais, leitores do jornal escolar); objetivo (expressar sua opinião); suporte (não é um jornal convencional, mas, desempenha a mesma função social).</i></li> <li>* <i>Tipos de discurso: Discurso Interativo e Discurso Teórico</i></li> <li>* <i>Seqüência Argumentativa: premissa, apresentação de argumentos, contra-argumentos e conclusão</i></li> <li>* <i>Mecanismos de Textualização:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; <i>Conexão: organizadores lógicos: assim, também, porque, e, ou, no entanto, dessa forma etc</i></li> <li>&gt; <i>Coesão Nominal (Discurso Interativo): anáforas pronominais: pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa</i></li> </ul> <p style="text-align: right;"><i>(Discurso Teórico): anáforas nominais: nomes e sinônimos.</i></p> </li> </ul> <p><b>ATIVIDADE 2:</b> Agora, com a produção inicial em mãos, partiremos para a primeira refacção do texto, seguindo a Lista de Constatação e, a partir da primeira, passaremos para a segunda e assim,</p>	<p style="text-align: center;">CA / CD / CLD</p>

sucessivamente, até que tenhamos uma produção adequada, pronta para compor o nosso Jornal Escolar. Bom trabalho!
--

**Quadro 15** – Atividades realizadas nas oficinas Lista de Controle e Refação, do gênero Crítica de Cinema, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

No final de cada SD, passávamos pelo processo de refação tendo a Lista de Controle como parâmetro para as análises desenvolvidas pelos próprios educandos e professor-pesquisador regente. Aqui, como em todas as outras SDs, esse momento se prestava ao mesmo objetivo, o de produzir um texto final adequado, com destinatário e objetivos definidos, propício à função social de informar, expressar opinião, entreter etc. Assim, ao propiciarmos atividades sobre crítica de cinema visando ao desenvolvimento da capacidade de agir pela linguagem de forma autônoma e eficaz, certamente as três capacidades de linguagem foram mobilizadas.

Para que o leitor melhor visualize as capacidades de linguagem mobilizadas pelas atividades dessa SD, apresentamos o gráfico a seguir:



**Gráfico 3** – Capacidades mobilizadas nas atividades da SD do gênero Crítica de Cinema

O leitor pode perceber, através de uma análise comparativa simples que, a quantidade das atividades proporcionadas foram diminuindo ao longo dessa intervenção, isso se dá pelos motivos anteriormente mencionados. Dessa forma, das

nove atividades apresentadas aos aprendizes, foram mobilizadas oito vezes a CA, seis vezes a CD e quatro vezes a CLD.

#### 4.2.7 Sinopse da Sequência Didática do Gênero Notícia

Os três gêneros até agora apresentados pertencem ao agrupamento do argumentar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Insistimos nos gêneros desse agrupamento, porque consideramos que os gêneros do Argumentar apresentam um tipo de discurso que oferece mais dificuldades, mas que precisam ser sanadas pelos aprendizes. Aprender a opinar, defender a posição negociando polidamente, apresentando argumentos coerentes e consistentes de forma articulada e coesa, é um desafio para todo produtor de textos escritos. Entretanto, o Jornal Escolar não poderia prescindir de textos de gêneros pertencentes a outros agrupamentos e, diante disso, passamos à abordagem de um gênero de textos do agrupamento do Relatar, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades para a interação verbal com textos da ordem do Narrar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na sequência, segue a sinopse do gênero Notícia e análise da Sequência Didática.

#### Série : 1A – ENSINO MÉDIO

OFICINAS	OBJETIVOS	PREVISÃO
<b>Conhecendo notícias</b>	* Reconhecer o gênero em meio a outros gêneros do jornal.	1 aula
PRODUÇÃO INICIAL	* Produzir um texto pertencente ao gênero Notícia antes de ensinamento deliberado desse gênero, a fim de diagnosticar aquilo que o produtor não sabe e precisa aprender. * Coletar material para a análise que vai compor um registro sobre as capacidades	1 aula

	de linguagem do aluno em relação a esse gênero.	
OFICINA 1: <b>Plano textual global</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reconhecer as características prototípicas e estruturais do gênero;</li> <li>* Os alunos traçarão com canetas coloridas os diferentes planos textuais da notícia.</li> </ul>	1 aula
OFICINA 2: <b>Contexto de Produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* A partir das notícias presentes na apostila, os alunos reconhecerão os elementos do contexto de produção: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) produtor do texto e enunciador;</li> <li>b) destinatários;</li> <li>c) suporte</li> <li>d) intenção do enunciador;</li> </ul> </li> <li>e) Reconhecer e saber utilizar vozes que se apresentam nos textos. (voz de narrador, o ponto de vista do narrador; a apreensão do discurso alheio em discurso direto; em discurso indireto? etc.</li> </ul>	2 aulas
OFICINA 3: <b>Discurso Narrativo e seqüência narrativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Compreender que a atitude comunicativa de um produtor de linguagem oral ou escrita, estará sempre entre dois pólos: Narrar ou Expor;</li> <li>* Constatar a predominância do discurso do narrar nesse gênero, implicando uma relação de disjunção com o mundo ordinário, mas implicando elementos do ato de produção (dêiticos).</li> <li>* Identificar e saber utilizar as fases de uma seqüência narrativa.</li> <li>* Identificar e usar a seqüência descritiva dialogando com a seqüência narrativa.</li> </ul>	3 aulas
OFICINA 4: <b>Conexão e Coesão Nominal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reconhecer e saber utilizar os mecanismos de conexão que permitem a organização temporal e espacial do discurso do Narrar.</li> <li>* Identificar e usar os mecanismos de coesão nominal anafóricos.</li> <li>* Identificar elementos indicadores da temporalidade dos fatos relatados na</li> </ul>	3 aulas

	notícia.	
<p>OFICINA 5:</p> <p><b>Lista de Controle e Refações</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Produzir a grade com critérios que vão nortear as refações;</li> <li>* Recapitular os objetivos das oficinas e respectivos conteúdos.</li> <li>* Elaborar cartaz com a Lista de Constatações sobre o que foi aprendido sobre o gênero.</li> <li>* Devolver a produção inicial ao aluno a fim de que realize uma análise crítica do texto produzido;</li> <li>* Adequar a Primeira Produção;</li> <li>* Proporcionar uma produção de forma consciente, tendo em vista os aspectos apreendidos sobre o gênero, a fim de atingir os objetivos a que esse gênero se propõe.</li> </ul>	3 aulas
<p>OFICINA 6:</p> <p><b>Produção Final</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Produzir, através das refações, o texto final do gênero em questão que fará parte do Jornal Escolar</li> </ul>	Atividade em conjunto com as refações

**Quadro 16** – Sinopse do gênero Notícia

#### 4.2.8 Análise do Planejamento da Sequência Didática do Gênero Notícia no Enquadramento das Capacidades de Linguagem

- 1- Atividades referentes às primeiras oficinas:

OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS
<b>Produção Inicial</b>	<b>ATIVIDADE 1:</b> Vamos imaginar que você seja jornalista, e como tal, sai todos os dias investigando fatos que constituam notícias. Assim, escolha uma das manchetes abaixo e escreva uma notícia sobre o assunto para publicação no jornal que você trabalha. Boa produção!	CA
<b>Contexto de Produção</b>	<b>ATIVIDADE 1:</b> Leia a notícia abaixo e encontre cada um dos elementos do Contexto de produção: (...) a) Emissor: _____ b) Enunciador: _____ c) Receptor: _____ d) Destinatário: _____ e) Lugar social: _____ f) Veículo de circulação: _____	CA

**Quadro 17** – Atividades realizadas nas oficinas Produção Inicial e Contexto de Produção, do gênero Notícia, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

Nas atividades apresentadas, a CA foi mobilizada ao ser proporcionado aos aprendizes uma ação de linguagem em que representam o papel social de jornalistas, noticiando fatos ocorridos na cidade de Apucarana. Nessa primeira produção, precisavam pensar justamente como jornalistas e dar a notícia com imparcialidade (BALTAR, 2004; LAGE, 1985) visando a construção de um texto adequado ao gênero, que relatasse um acontecimento verídico conscientes da responsabilidade e compromisso com a verdade dos fatos.

Da mesma forma, na primeira oficina referente ao *Contexto de Produção* os alunos foram executores das atividades desenvolvidas, analisando notícias variadas com o objetivo de perceber os elementos do Contexto.

2- Nas oficinas referentes à primeira camada do folhado textual, vê-se:

OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS
<p align="center"><b>Plano Textual Global</b></p>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b> Releia os textos e aponte quais deles se enquadram no gênero notícia. Nas notícias, encontre os elementos do plano textual:  TÍTULO: _____  SUBTÍTULO: _____  LEAD: _____  NOME DO PRODUTOR: _____  FOTO LEGENDA: _____</p>	<p align="center">CA / CD</p>
<p align="center"><b>Tipos De Discurso e Sequência Narrativa</b></p>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b> encontre nos textos abaixo ( <i>Maluf depõe no caso sobre trote na PM</i>) e (<i>O trote de Maluf</i>) os elementos que fazem com que os textos pertençam ao discurso narrativo e, na seqüência, ordene as fases da seqüência narrativa presente nos mesmos. Para essa atividade, use lápis de cores diferentes para destacar os discursos. Atividade em grupo.</p>	<p align="center">CA / CD</p>

**Quadro 18** – Atividades realizadas nas oficinas Plano Textual, Tipos de Discursos e Sequência Narrativa, do gênero Notícia, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

Nessas atividades, mobilizaram-se capacidades de ação e capacidades discursivas quando os alunos deviam apontar elementos do Plano Textual. Nessas atividades, deviam observar a estrutura do gênero que constituiria um dos desafios para os alunos-jornalistas que iriam elaborar o Jornal Escolar.

Da mesma forma, ao ser proposta atividade para destacar a sequência narrativa dos textos a eles apresentados, o objetivo era perceber como construir um discurso do Narrar que seja coerente com a cronologia dos fatos, partindo de uma situação inicial, passando pela complicação, possível resolução e conclusão.

3- Atividades referentes à terceira camada do folhado textual:

OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS
<b>Mecanismos De Textualização (Coesão Nominal e Conexão)</b>	ATIVIDADE 1: Faça uma análise dos textos acima apresentado (oficina 3) circulando os elementos de conexão e de coesão nominal:	<b>CLD</b>

**Quadro 19** – Atividade realizada na oficina Mecanismos de Textualização, do gênero Notícia, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

Aqui, o objetivo era o de destacar os elementos dos Mecanismos de Textualização que aprenderam a fim de refletirem sobre a importância da articulação dos elementos do texto.

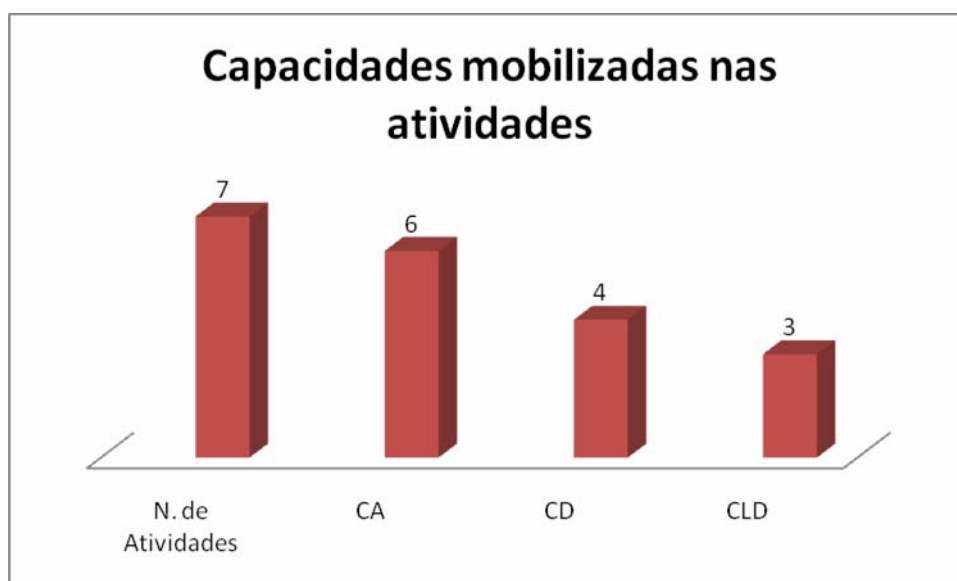
4- Atividades referentes às últimas oficinas trabalhadas no gênero:

OFICINAS	ATIVIDADES	CAPACIDADES MOBILIZADAS
<b>Lista De Controle e Refação</b>	<p><b>ATIVIDADE 1:</b> Agora, de olho na Lista de Controle que organizamos em sala, você e seu colega irão procurar os problemas existentes em seus textos para depois, produzirem um texto adequado ao gênero, coerente, pronto para ir para o Jornal:</p> <p>&gt; Contexto de Produção: quem escreve, para quem, qual objetivo, suporte etc;</p> <p>&gt; Plano textual global:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* título (manchete);</li> <li>* subtítulo;</li> <li>* lead;</li> <li>* assinatura;</li> <li>* texto (discurso narrativo);</li> <li>* foto legenda;</li> </ul> <p>&gt; Discurso narrativo;</p> <p>&gt; Seqüência narrativa: situação inicial – complicação – ação – resolução – situação final – avaliação – moral;</p> <p>&gt; Mecanismos de textualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* conexão: organizadores temporais, como: <i>depois, antes que, inicialmente, agora, aqui, (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos e subordinativos)</i></li> <li>* coesão nominal: <i>personagens e acontecimentos, ausência de dêiticos que implicam os parâmetros físicos da ação de linguagem, bem como, do agente</i></li> </ul>	CA / CD / CLD

<p><i>produtor, presença de frases declarativas, presença de organizadores espaço-temporais que indicam o processo expresso pela narrativa, ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural, presença de anáforas pronominais (pronomes possessivos, relativos, pessoais etc) e nominais (nomes e sinônimos).</i></p> <p>* coesão verbal: pretérito perfeito e imperfeito predominantemente, com inserções do presente e pretérito mais que perfeito.</p> <p><b>ATIVIDADE 2:</b> Agora, com a produção inicial em mãos, partiremos para a primeira refacção do texto, seguindo a lista de constatação e, a partir da primeira, passaremos para a segunda e assim, sucessivamente, até que tenhamos uma produção clara, coerente, pronta para compor o nosso Jornal Escolar. Bom trabalho!</p>
--

**Quadro 20** – Atividades realizadas nas oficinas Lista de Controle e Refacção do gênero Notícia, no enquadramento das Capacidades de Linguagem

Nessa oficina, os alunos passaram pelo processo de refacção, apontando os problemas existentes no texto de forma consciente, pois agora desenvolveram aprendizagens e capacidades para essa tarefa ao longo as SDs. Tendo como base a lista de controle afixada na lousa, puderam negociar as ideias, os conhecimentos adquiridos, trocando experiências com o colega com quem fazia dupla e depois, individualmente, passar novamente pela refacção até chegar a um texto final, mobilizando capacidades adquiridas e desenvolvidas como se pode visualizar no gráfico:



**Gráfico 4** – Capacidades mobilizadas nas atividades da SD do gênero Notícia

Conforme se pode verificar, das sete atividades proporcionadas na SD, foram mobilizadas seis vezes a CA, quatro vezes a CD e três vezes a CLD, o que confirma o que dissemos ao longo desse capítulo a respeito do motivo pelo qual decidimos dar relevância à capacidade de ação.

Assim, finalizamos a apresentação das sequências didáticas através das quais se deu a transposição das práticas sociais de jornalismo impresso que foram objetos de ensino e de aprendizagem.

Quanto aos gêneros horóscopo, anúncio, charge, entrevista e legenda de ilustrações, por se tratar de um contexto escolar de primeira série do Ensino Médio, feitas as sondagens chegou-se à conclusão de que esses gêneros não necessitariam de ensino deliberado pelo procedimento SD. Diante disso, esses gêneros foram alvo de atividades didáticas mais centralizadas em seus aspectos principais e temas a serem explorados pelos alunos.

## CAPÍTULO 5

### 5.1 O DIÁRIO REFLEXIVO: INSTRUMENTO PARA AUTOAVALIAÇÃO FORMATIVA DO PROFESSOR - PESQUISADOR

Neste capítulo, tenho a oportunidade de apresentar a minha reflexão crítica sobre o processo de formação em que fui o principal ator - como mestrando e como profissional da educação básica. As minhas reflexões serão direcionadas sobre o processo da minha pesquisa-ação, no momento em que lanço o olhar de pesquisador para o meu processo de formação de professor e às atividades didáticas ministradas. Para realizar o relato das reflexões sobre as ações da pesquisa vou assumir, de agora em diante, o emprego da primeira pessoa.

Inicio essa reflexão reportando-me às Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) que enfatizam um sujeito - aluno, como sendo fruto do seu tempo histórico, bem como das relações sociais a que está inserido preconizando, esse documento, o que a escola deve proporcionar aos **sujeitos da Educação Básica**: “o acesso ao conhecimento historicamente produzido contemplado nas disciplinas escolares na busca de construir uma sociedade democrática com *oportunidades iguais* (DCE, 2008,p.14). [destaque nosso].

Esse documento enfatiza que o papel da escola paranaense contemporânea é de ser lugar de socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos apontados como dimensões para as disciplinas buscando a totalidade do conhecimento e a relação com o cotidiano, com conteúdos contextualizados, de modo a criticar as contradições sociais, políticas e econômicas na sociedade de forma geral (DCE, 2008). O enfoque dado a “sujeito” nesse documento diz respeito ao sujeito da Educação Básica, sujeito-aluno. O documento chega à concepção de ensino, escola, sujeito, sem nomear, o **sujeito professor** paranaense considerando o contexto sócio-histórico e político contemporâneo em que está inserido, uma vez que as condições sociais em que ocorre o trabalho do professor são refratadas nas concepções de ensino, de linguagem e de escola, refletindo-se na prática do professor e na definição de sua identidade.

Nas Diretrizes (DCE, 2008), pode-se apreender que o papel do professor não vai além de mero detentor, transmissor e facilitador do conhecimento, carregador do fardo da “profissão-vocação” (MACHADO, 2004). A ênfase ao papel do professor é dada quando se refere à importância de sua participação ativa nas discussões para a construção do currículo vinculado às teorias críticas adotadas pelo Estado do Paraná.

Se o professor é responsável por organizar situações que propiciem aprendizagem, pela transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados de forma organizada, consciente e sistematizada, ele precisa ter consciência do significado de sua tarefa educativa para que sua prática não seja alienada, mecânica, pura repetição e memorização de conteúdos a serem transmitidos aos aprendizes. Essa concepção do que é o papel social do professor está bem distante daquela que o vê como um sujeito investigador, pesquisador, crítico e reflexivo (GIMENEZ, 1998; MACHADO, 2004).

Machado (2004) se refere à postura crítica e reflexiva do professor de línguas:

Educador reflexivo ou pesquisador, como vem sendo chamado, é, então, um educador que tenta ‘tomar as rédeas’ de seu próprio fazer, buscando abandonar a postura passiva de um profissional que apenas desenvolve práticas pensadas por outros: a medida em que reflete na e sobre sua ação o educador desenvolve saberes e vai, paulatinamente, podendo compreender, relacionar, criar, optar e argumentar sobre suas próprias opções. (MACHADO, 2004, n/p).

Nesse quadro, ser professor reflexivo consiste, segundo Alonso e Gimenez (2006), em planejar cuidadosa e conscientemente cada passo da prática pedagógica, que vai desde conhecer a situação de ensino-aprendizagem, passando por planejamento das atividades de forma sequenciada, sempre avaliando a aprendizagem dos alunos, mas sem deixar de avaliar as suas condutas relacionadas à atividade profissional, refletindo sobre o que está acontecendo no entorno da escola, na escola, na sala de aula e com cada aluno individualmente, no que diz respeito ao seu desenvolvimento social e cognitivo.

Essa atitude reflexiva envolve estudos permanentes, pesquisas, trocas de experiências entre os sujeitos, discussões sobre teorias, sobre a associação entre teoria e prática, o que faz do professor um observador e investigador atuando na sala de aula. Segundo Santana e Gimenez (2005), a reflexão sobre a própria prática, a própria experiência, leva o professor à problematização de suas práticas didáticas, em um movimento entre prática-teoria-prática que dará sustentação à prática pedagógica. Assim, conforme Machado (2004), à medida que o educador reflete sobre sua ação identificando problemáticas e aspectos incoerentes e, subsidiando-se de teoria, levanta hipóteses para o enfrentamento da situação, a ela retorna tentando validá-las e, por fim, desenvolve uma atitude de análise que busca desenvolver uma síntese do processo, sistematizando aí um conhecimento originado da própria ação, num movimento crescente e intenso de ação-reflexão-ação.

Esse movimento prática-teoria-prática é apresentado por Santana e Gimenez (2005) como, a) identificação de um problema em situação de aprendizagem, através de questionamentos a fim de defini-lo; b) busca de possíveis soluções para o problema levantado e c) avaliação das próprias ferramentas avaliativas utilizadas na resolução do problema.

Contudo, as dificuldades que professores em pré-serviço e serviço têm levado às Universidades, aos cursos de Graduação e Pós-Graduação dizem respeito ao distanciamento existente entre teorias e práticas de ensino - ou seja, teoria e práxis. Nessa problemática é que a atitude de professor pesquisador e reflexivo tem emergido como possível solução, uma vez que é o professor na sua prática docente quem irá levantar os problemas, as incoerências entre teoria e práticas docentes, levantando hipóteses e amparando-se na teoria para voltar à prática e, assim, avaliando o seu trajeto. É nesse processo, sobretudo, que consiste a pesquisa-ação como a que procurei desenvolver durante a minha prática.

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento do trabalho que aqui se apresenta, a pesquisa-ação emerge como uma atitude reflexiva sobre a minha prática, pois ao propor um projeto temático (o Jornal Escolar), baseado na construção de projetos pedagógicos que denominamos Sequências Didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) com os principais gêneros emergentes da esfera jornalística, propus-me a refletir sobre a minha caminhada: desde a elaboração das sequências didáticas, o delineamento dos objetivos de ensino que propiciassem

o desenvolvimento de capacidades dos alunos, à aplicação das atividades que mediarão esse processo, passando pelas interações com os próprios alunos e com a comunidade escolar.

Em minha caminhada como professor da educação básica tenho buscado implementar os PCNs em minha prática, estudando e tentando aplicar as prescrições desse documento (Brasil, 1998), uma vez que ele orienta as mudanças de abordagem do ensino de língua portuguesa: do eixo gramatical para o eixo textual-discursivo. Fundamentado no método sociológico bakhtiniano, na teoria da enunciação e dos gêneros de discurso (NASCIMENTO, 2007), quadro epistemológico também adotado pelas Diretrizes do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). Nessa caminhada os professores continuam com os questionamentos em relação ao enfoque no texto como “carro mestre” de sua prática docente, traduzidos em frases do tipo:

*Quais textos devo trabalhar em tal série?*

*O que devo enfatizar?*

*Devo trabalhar a gramática nos textos?*

*Que sequência devo seguir ao trabalhar com textos?*

*Não devo mais trabalhar a gramática?....*

Esses questionamentos são frequentes no dia-a-dia do professor e no contato com colegas professores, pois enquanto os professores ainda se encontram em uma gramaticalização dos textos, explorando aspectos trazidos pela Linguística Textual (coesão e coerência), os documentos oficiais recomendam o enfoque nos gêneros textuais. Nesse quadro, vivenciamos um “abismo” entre teorias e professores em serviço uma vez que, para muitos, trabalhar gêneros textuais, conforme contemplado nos planejamentos, não vai além de simples nomenclatura, já que falta conhecimento teórico para entender no que consiste conceber o texto pelo enfoque de gênero textual, e como trabalhar gêneros em sala. Deixam a desejar os cursos de formação de professores em serviço, que não atendem as reais necessidades teórico-metodológicas dos docentes.

Ao propor o projeto de trabalho que aqui se apresenta, a minha situação enquanto pesquisador não foi uma exceção ao que apresentei. Quando propus um projeto com gêneros textuais da esfera jornalística visando à leitura e

produção de textos significativos, mal sabia o quão tradicional e às vezes incoerente, era o meu agir docente. Também era incipiente o conhecimento teórico-metodológico para o trabalho que me propunha a desenvolver.

Ao inteirar-me sobre a teoria bakhtiniana de gêneros seguida do modelo de análise de gêneros de Bronckart (2003) - fundamentação teórica desse trabalho, e das sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004), um novo horizonte abriu-se aos olhos desse professor-pesquisador pois, mais que uma teoria englobadora para se conceber os textos/discursos arraigados às esferas das quais emergem, ao fazer um levantamento das características prototípicas dos gêneros, pelo modelo de Bronckart, esse estudo oferece apontamentos ao professor das características relevantes que deverão se tornar atividades contempladas nas oficinas. E, organizar a progressão do ensino-aprendizagem em atividades sequenciadas, partindo de um gênero de texto e depois de outro, e outro, proporciona ao docente uma real visão da aprendizagem em seu processo longitudinal, pois as mudanças e transformações podem ser acompanhadas e analisadas pelo professor.

Nesse sentido, Nascimento (2007) afirma que as sequências didáticas definem uma forma eficiente de progressão dos conteúdos e a realização coerente de transposições didáticas para as ações didáticas necessárias. O trabalho organizado por meio de SDs, permite a avaliação do desenvolvimento do aluno (e do professor ao se apropriar dessa ferramenta eficiente) a cada passo do processo, avaliação formativa porque pressupõe idas e vindas aos objetivos previamente traçados para as oficinas.

Mesmo depois do estudo e elaboração de modelos didáticos dos gêneros escolhidos para esse trabalho e, a partir desses modelos, a elaboração das SDs, passei por momentos de dúvidas e indecisões sobre as minhas capacidades para gerenciar o processo. Venho de práticas tradicionais de ensino de língua materna, e o mestrado significou, para mim, o desvelamento de novas formas de ensinar e de aprender. Mas isso não ocorreu sem muitos momentos de angústia e indecisões sobre uma experiência em que me colocaria muito além da mera gramatiquice em direção à construção de capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas envolvendo as práticas sociais (e reais) com a linguagem.

No início do processo, eu escrevia em meu diário a seguinte reflexão:

*Apucarana, 25/08/2008,*

*Meu diário:*

*Estou começando o trabalho. Sinto-me muito ansioso, com uma sensação de insegurança quanto à minha condição de realizar um projeto tão complexo. Será que não é bobagem fazer uma pesquisa-ação para apresentar no mestrado? Será que os alunos vão gostar desse projeto? Fazer um Jornal Escolar será agradável para eles? Será que eles vão ser receptivos ao desenvolvimento das oficinas? Eles vão ter de fazer muitos textos, será que vão se cansar de produzir textos, uma vez que se trata de várias produções ao longo do processo? Sinto-me inseguro também em relação aos meus conhecimentos sobre o procedimento com sequências didáticas. O pior é o tempo, que é pouco para realizar tudo. Não posso deixar para o próximo ano letivo, porque a turma será outra. Tenho de conviver bem com a questão 'tempo' para terminar as oficinas e chegar ao objetivo final que é o de compor o Jornal Escolar. (DIÁRIO 01, 25/08/2008).*

Conforme trecho do diário 01, a insegurança fez parte dessa experiência, tanto quanto a sensação de impotência e de pouca capacidade frente ao desafio, porque se tratava de um procedimento didático que eu não havia testado antes. Como já relatei, sou professor há alguns poucos anos e sempre trabalhei com livro didático de língua portuguesa. Agora eu me via dispensando esse livro e usando um material didático que elaborei. Tudo muito novo para o professor-pesquisador, e exigindo uma nova postura dos sujeitos envolvidos: professor, alunos, direção do colégio, pais. Implicando opiniões (divergentes, algumas) dos colegas professores que, muitas vezes não veem com bons olhos as ousadias de um colega. Enfim, vez ou outra, esses sentimentos fizeram parte das impressões deste professor-pesquisador. E, se por ventura houvesse indisciplina ou até a não aprendizagem dos alunos em algum momento das oficinas, a frustração e insegurança voltavam a ser desafios que precisavam ser superados.

*Apucarana, 28/08/2008,*

*Houve a primeira situação de indisciplina, muita conversa e pouco interesse dos alunos em escrever. Alguns queriam escrever em casa, outros afirmavam não ter tempo de escrever fora do período das aulas. Senti-me um pouco perdido, pois precisa apressar o trabalho mas, estava com medo de forçar e já provocar rejeição. (Diário 01- 28/08/2008).*

No diário 02, a insegurança do pesquisador em sala no início do trabalho se manifestou até mesmo ao ser surpreendido com a realização da atividade por todos os alunos pois,

*Apucarana, 28/08/2008*

*A minha impressão e experiência de sala de aula me dizia que boa parte diria ter esquecido ou que não teria dado tempo de realizar uma tarefa que ficou para terminar em casa. (Diário 02 - 28/08/2008).*

Havia ainda no início das atividades uma preocupação com a questão 'tempo' para cada atividade.

*Apucarana, 27/08/2008,*

*Um fato que me provocou reflexão foi quando o aluno W. perguntou-me quando começariam as oficinas, sendo que a primeira já tinha começado. Percebi então que uma aula expositiva como a que foi hoje, não era o que o aluno e quem sabe os outros esperavam de uma oficina, mas talvez um trabalho mais dinâmico. E isso me alertou para as expectativas dos alunos, sendo este agora, um ponto que está me fazendo refletir sobre meu agir: 'Como desenvolver as atividades e conduzir as oficinas visando atender às expectativas da turma?'. (Diário 02 - 27/08/2008).*

A questão da expectativa dos alunos fez-me refletir sobre a abordagem que estava dando às atividades. A minha preocupação era a de que a pressa em avançar nas oficinas provocasse a diminuição da qualidade das aulas e isso passou a ser um foco constante no meu agir docente.

Bernardes (2000), o professor também se educa durante suas atividades pedagógicas, pois através de um processo reflexivo de organização de suas ações para o ensino e aprendizagem dos conteúdos, ele se transforma e se modifica. Isso se refletiu em meu agir enquanto professor-pesquisador, uma vez que a reflexão sobre a prática foi uma constante durante os quatro meses em que se deu a aplicação dessa proposta. Para cada aula, para cada oficina, todos os passos e atividades planejados nas sequências passaram ao final das aulas por um processo de análise dos pontos positivos e negativos no meu agir docente.

Quanto à receptividade da turma em serem sujeitos a produzir e construir um Jornal Escolar foi muito boa, embora durante o processo, vez ou outra,

tornava-se necessário lembrá-los da importância do trabalho que estavam desenvolvendo, bem como do quão significativo era o que estavam aprendendo para as suas atividades de linguagem fora da escola, o que pode ser atestado pelas anotações do meu diário do dia 25/08:

*Apucarana, 25/08/2008*

*De início, a turma ficou bastante receptiva, mesmo quando já antes, havia comentado que teria escolhido aquela turma (1º A) para aplicar meu projeto de mestrado, eles se sentiram lisonjeados por terem sido escolhidos. (Diário 01 - 25/08/2008).*

Os diários aqui apresentados serviram de registro desse agir e do desenvolvimento dos alunos durante o processo. Segundo Machado (2004), é nos diários de aula que o professor observa, interpreta e avalia suas ações. E, de acordo com os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, o ato de o professor registrar suas aulas e refletir sobre sua ação pedagógica em diários, o faz apropriar-se desse papel social.

Enquanto o professor reflexivo observa e registra no diário as suas ações, questiona, compara, avalia tendo em vista as coordenadas do mundo social, objetivo e subjetivo, essa tarefa proporciona um repensar sobre a própria prática. Dessa forma, os diários seguidos de reflexão fizeram emergir as respostas às questões de pesquisa que foram apresentadas na introdução desta dissertação e, a partir deles (diários), o pesquisador passa por um processo de reflexão sobre seu agir, ao apontar as dificuldades e obstáculos, erros e acertos para a realização das tarefas, assim como as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essa reflexão no decorrer do processo trará luz à metodologia didática e se ela foi eficaz e as respostas à questão surgirão através dessas reflexões.

Uma das questões que nos impulsionaram nesta pesquisa foi a de que, em que medida a transformação da sala de aula em um laboratório de Língua Portuguesa onde as produções escritas sendo mediadoras de interações reais entre jornalistas e leitor, causariam um efeito psicológico positivo nos alunos e constituiriam uma maneira eficiente de proporcionar a apropriação das práticas de linguagem?

### 5.1.1 Reflexões Durante a Sequência Didática com o Artigo de Opinião

Como ficou demonstrado, antes do trabalho com as sequências didáticas, organizei uma sinopse da SD de cada gênero contendo os objetivos de cada oficina. Os objetivos traçados para o enfoque didático dos gêneros seguia os passos propostos no modelo de análise proposto por Bronckart (2003; 2006). Com os objetivos claramente delineados, o trabalho seguiu um plano que direcionou todas as aulas durante a execução do projeto.

No início do trabalho com o gênero Artigo de Opinião, propus aos alunos uma produção inicial do gênero em questão depois de um comentário superficial do gênero, isso porque, conforme trecho do diário abaixo, os alunos sentiram dificuldades em produzi-lo, o que acarretou momentos de “indisciplina” na turma.

Para mim, esse momento conflituoso foi entendido como resposta à dificuldade que alguns alunos sentiram em produzir algo sobre o qual não entendiam ou não conheciam. Por isso é que conversamos sobre o gênero para esclarecimentos sobre o projeto inicial de comunicação (fazer um jornal que seria lido pelos leitores pertencentes à comunidade escolar). Dessa forma, eles se animaram a voltar à atividade.

*Apucarana, 26/08/2008*

*Muitos afirmaram não saber escrever um artigo de opinião e pediam constantemente minha presença a fim de esclarecimentos. Nesse momento houve a primeira situação de indisciplina. (Diário 01 - 26/08/2008).*

Nessa primeira atividade proposta o objetivo era diagnosticar, através da produção, antes de ensinamento deliberado, aquilo que o produtor não sabia e precisava aprender. Com isso, o trabalho visava começar em vista do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero, trabalhando com o que Vygotsky (1994) chama de Desenvolvimento Real (DR), a partir da qual eu poderia intervir de forma sistematizada, desenvolvendo as atividades entre duplas de alunos e, assim estaria trabalhando na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) que, segundo a teoria de referência dos processos de ensino-aprendizagem adotada pelo ISD

(VYGOTSKY, 1994), segundo a qual as relações entre o funcionamento interpsicológico e o funcionamento intrapsicológico são determinadas pelo processo de internalização das interações em que a linguagem deve ser uma prática, um uso significativo de leitura ou de produção, muito mais que um ensino de gramática ou de técnicas de redação (NASCIMENTO, 2008).

Assim, a produção inicial do gênero começou na primeira aula e pedi para que finalizassem em casa para ser entregue na aula do dia seguinte, pois a aula havia terminado. No dia seguinte todos os alunos entregaram suas produções, como ficou registrado:

*Apucarana, 26/08/2008*

*No início da aula os alunos entregaram a produção inicial, todos sem exceção entregaram os textos, o que me surpreendeu [...]. (Diário 02 - 26/08/2008).*

Para essa atividade inicial, o interesse e entusiasmo dos alunos, a minha intervenção em resposta à indisciplina e a produção do texto por todos os alunos apresentaram-se como pontos positivos no meu agir docente.

Na oficina sobre **Contexto de Produção** – primeira oficina do gênero, comecei a aula com uma conversa mostrando para os alunos que os elementos exteriores ao do texto são de relevante importância para a construção dos sentidos durante a leitura e que o mesmo se observa em relação à produção de texto, pois o cuidado com os elementos do contexto de produção evitarão a produção de um texto sobre o qual o leitor deve estabelecer a coerência.

Depois das atividades enfocando o contexto de produção e ao analisar o diário, levantei dois pontos como falhos nessa aula: 1) para trabalhar o conceito de contexto de produção de acordo com Bronckart, de sujeito por Maingueneau e de gêneros por Bakhtin, citei os autores diretamente nas explicações e no material elaborado por mim para desenvolver as aulas, ou seja, a linguagem se tornou acadêmica para uma turma iniciante do Ensino Médio e, certamente, isso provocou um desinteresse inicial, mas que foi corrigido a tempo.

Em outras palavras, preocupei-me em fazer a transposição de conceitos científicos dos autores que dão embasamento teórico a este trabalho, quando o que era realmente importante era o uso dos textos do gênero em foco.

Machado (2007), ao se referir ao agir do professor afirma que este caminha em uma situação de incerteza por ter de fazer escolhas diante dos possíveis de sua atividade, possíveis esses que são derivados das teorias, das prescrições institucionais, da própria situação e das próprias capacidades do professor. A autora considera, em uma visão interacionista sociodiscursiva, que não se pode pensar só em «ensino de linguagem como gênero», isto é, na transmissão pelo professor de conhecimentos sobre a linguagem, mas em

um processo interacional que envolve ensino e aprendizagem, no qual o aluno não é apenas um ser passivo que recebe a transmissão dos conhecimentos sobre gêneros do professor, mas sim, um ser ativo, um real ator, que se apropria ou não dessas ferramentas simbólicas que o meio ambiente lhe proporciona (MACHADO, 2007, p.128).

Machado salienta que ao falar em “ensinar-aprender gêneros”, não se está tratando apenas do “gênero” como objeto real e único desse ensino-aprendizagem. Na verdade, ele é o quadro geral de uma atividade social – que pode ser apropriado pelo aprendiz, mas, nessa apropriação, ao mesmo tempo, esse aprendiz apropria-se dos diferentes mecanismos que materializam as operações de linguagem, que, quando apropriadas, constituem-se como capacidades de linguagem. Dessa forma, segundo a autora, o ensino-aprendizagem dos gêneros de texto não pode se limitar a um trabalho com as relações entre gênero, texto e contexto, mas deve abranger *todos* os níveis da textualidade correspondentes a essas operações de linguagem. Então, é desnecessário e desgastante trabalhar com os alunos uma análise refinada sobre o contexto de produção dos textos de um gênero, se essa análise repousa no conhecimento científico, precisa antes, passar pelo filtro da adaptação para ser transposto para uma turma do ensino médio.

O segundo ponto falho de minha atuação se refere à preocupação em vencer os conteúdos, o que fez com que as aulas se tornassem expositiva e talvez maçante para os alunos, aproximando-se do que Hernández (1998) define como aula tradicional: espaço de exposição pelo professor e passividade dos alunos. Pude perceber isso com a fala do aluno W. quando pergunta quando começariam as oficinas, ou seja, as aulas não estavam sendo inovadoras conforme

era a expectativa dos sujeitos envolvidos no processo: professor e alunos. Contudo, pude perceber que o meu agir apresentou pontos acertados quando:

1) ao explicar as diferenças existentes entre emissor/enunciador e receptor/destinatário, por exemplo, eles perceberam o quanto é importante captar esses elementos no texto e considerá-los ao se posicionarem como autores de textos jornalísticos;

2) o questionamento do aluno W. soou como um alerta ao meu agir docente, sendo o enfoque dado nas aulas uma constante preocupação, percebi que as aulas tinham de ser mais dinâmicas. Entendi, por meio dessa reflexão, que era necessário corrigir o percurso.

3) os alunos começam a vislumbrar que fariam papel de jornalistas e autores de textos reais, ou seja, que seriam publicados em um jornal de verdade, que contaria com uma edição tal qual acontece com os jornais dos profissionais.

A partir daí o entusiasmo tomou conta de todos. Começaram a dar dicas quanto ao nome do jornal, sobre possíveis assuntos que deveriam ser abordados, se poderiam levar para os pais lerem etc, conforme diário abaixo:

*Apucarana, 27/08/2008*

*Hoje os alunos ficaram encantados com a diferença entre emissor/enunciador e receptor/destinatário [...]. Depois dos comentários e muitas perguntas, propusemos uma atividade de levantamento desses elementos em um texto que foi resolvido sem dificuldades e com poucas dúvidas dos alunos. Começaram a dar dicas de assuntos, de qual poderia ser o nome do jornal, se eles poderiam levar para suas casas etc. Parecem estar tomando gosto pelo trabalho. (Diário 02 - 27/08/2008).*

Na aula seguinte, trabalhei com os organizadores textuais. Nesse dia tive dificuldade em começar a aula, pois tratava-se da última aula do dia e os alunos demonstraram um desinteresse inicial acentuado o que dificultou a aula. Para vencer essa barreira, procurei dar exemplos práticos do assunto em questão, buscando exemplificar com assuntos do dia-a-dia, sempre os instigando para que a aula não se tornasse maçante. Esse foi um ponto positivo no meu agir e percebi que o professor deve estar preparado para as questões emergentes em sala e evitar a dispersão da atenção.

Embora os alunos tivessem em mãos uma apostila com a SD, expliquei oralmente e passei os exemplos na lousa. No decorrer da aula, lemos juntos um texto cujo exercício implicava em encontrar no mesmo alguns dos elementos de conexão e coesão, conforme trecho abaixo:

*Releia o texto 02 da primeira página e encontre:*

- a) *Elementos de conexão com valor lógico-argumentativos:*  
 .....  
 b) *Elementos de coesão nominal: anáforas nominais e anáforas pronominais:* ..... *(Sequência Didática - Artigo de Opinião).*

Para essa atividade podemos identificar um ponto negativo no que se refere à linguagem que continua acadêmica para o Ensino Médio, conforme trecho da SD acima, linguagem essa que ainda perduraria por quase toda a sequência didática. Esse problema deveria ter sido considerado pelo professor-pesquisador durante o planejamento da SD.

A correção dos exercícios ficou para a aula seguinte. Poucos alunos realizaram a atividade. Porém, na sequência, os alunos demonstraram interesse quando fizemos um *feedback* das oficinas e propusemos a produção de textos em grupos, cujos temas foram orientados pelo docente.

Os alunos foram divididos em grupo, e de acordo com os seus interesses pelos temas produziram um texto individualmente. Pedimos que a primeira refacção fosse realizada em casa, cujo resultado foi tão negativo quanto a minha ideia de que terminassem o texto em casa:

*Apucarana, 02/09/2008*

*Eu recolhi a refacção da produção inicial que havia pedido para escreverem em casa. O resultado não foi positivo. Menos da metade dos alunos fizeram a atividade e afirmaram terem esquecido de realizá-la. (Diário 05 - 02/09/2008).*

Essa foi a primeira sequência didática, nela enfocamos o gênero Artigo de Opinião. Não há dúvidas de que essa SD foi ponto inicial da minha aprendizagem. Somente através de uma parada para refletir sobre o meu agir docente é que percebi o quão incoerente foi a minha atuação. Eu já tinha me

apropriado do conhecimento teórico e metodológico e, embora sentimentos como insegurança, ansiedade, impotência, medo de fracassar etc, me fizessem hesitar, acreditava ter em mãos a receita certa para um ensino consistente e efetivo de leitura e produção de gêneros da esfera abordada. Questões como, *o que teria acontecido? O que teria dado errado? Eu realmente não estou preparado para isso!* Foram constantes na caminhada de professor nesse momento.

Contudo, eu não via respostas para o aparente fracasso. Foi então que a minha orientadora sugeriu que eu iniciasse um processo conjunto: leitura dos diários já escritos e, ao mesmo tempo, a escrita de novos registros sobre a prática durante o desenrolar da SD. Dessa forma, passei a buscar nos diários já escritos as explicações para o(s) ponto(s) falho(s) do meu agir. Essa foi uma autêntica postura de professor crítico e reflexivo.

A reflexão surge associada à identificação e ao modo como se lida com problemas da prática profissional e às incertezas que cercam tais práticas. O profissional reflexivo está aberto a novas hipóteses que possam levá-lo a descobrir novos caminhos para enfrentar os problemas que já foram identificados. Primeiramente, há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge e, depois, há o diálogo com teorias e metodologias para dar forma a uma nova maneira de compreender o problema, (NASCIMENTO, 2008). O constante vaivém da reflexão, entre as experiências efetivamente vividas com meus alunos e o que foi prescrito pelos documentos oficiais e pelo nosso planejamento muito contribuíram para a minha compreensão das falhas, das perdas e dos ganhos de minha prática docente.

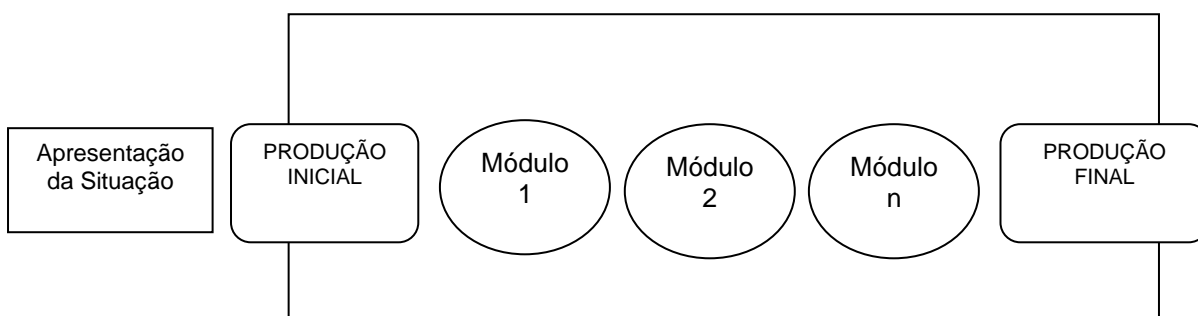
Confirmando o que diz Bernardes (2000), a sala de aula foi o palco para a minha aprendizagem, pois pude perceber que o avanço de meus alunos poderia ter sido muito maior se a minha formação docente tivesse me proporcionado um conhecimento maior sobre como trabalhar com as sequências didáticas em sala. Refiro-me à formação em pré-serviço no curso de Letras e também à formação em serviço que deveria focar os gêneros textuais e os modos de como didatizá-los, o que não ocorreu em minha caminhada profissional.

A disciplina que cursei no mestrado (NASCIMENTO, 2007) me deu condições de elaborar os modelos didáticos de gêneros conforme o modelo de análise proposto por Bronckart (2003; 2006):

Conforme o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Bronckart (2003) ao elaborar o modelo de análise de gênero propõe:

- a) contexto físico e sócio-subjetivo de produção;
- b) arquitetura Interna dos textos: Infraestrutura textual= plano global, tipos de discursos e tipos de sequência;
- c) mecanismos de Textualização: Conexão, Coesão Verbal e Nominal; Mecanismos Enunciativos: Vozes e Modalizações

E, a partir do modelo didático construído, seguindo a “engenharia didática” de planejamento das SDs (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), pude levantar características relevantes sobre os gêneros que se tornaram objetos ensináveis nas oficinas planejadas em atividades seqüenciais, conforme esquema a seguir, que serviu de referência para o planejamento:



**Figura 13** – Esquema da Sequencia Didática. In: Dolz e Schnewly (2004, p.98).

Conforme o esquema acima, em cada SD houve, no primeiro momento, uma apresentação inicial da situação, os alunos inteiraram-se do que aconteceria e a partir daquele momento passariam a produzir textos jornalísticos para compor um jornal, cuja aprendizagem se daria por oficinas. Houve também a produção inicial que foi recolhida e os módulos, cada oficina trabalhada.

Contudo, os modelos didáticos que elaboramos não atingiram a totalidade dos níveis de análise propostos por Bronckart (2003; 2006) e, durante a implementação das SDs ficou claro que ainda faltava a mim o “jogo de cintura”, ou seja, a maleabilidade necessária para adaptar e transformar algumas atividades e de elaborar outras para atingir os objetivos propostos.

Na SD com o artigo de opinião, a primeira a ser implantada, não contemplei nas oficinas atividades que enfocassem elementos importantes do modelo de análise de Bronckart, que se fizeram ausentes nas atividades da turma como por exemplo os mecanismos enunciativos e a modalização dos enunciados. Trabalhei, conforme o esquema anterior, a apresentação da situação e a produção inicial, mas nos módulos, as atividades referiram-se somente ao contexto de produção e aos mecanismos de textualização, deixando de lado os outros elementos que compõem o texto.

Também no final dessa SD cometi um deslize em relação ao esquema proposto por Dolz e Schneuwly (op.cit), pois no final *não* houve refacção. Isso aconteceu por falha do docente ao criar um contexto de produção, para os alunos, de um texto em que os destinatários da produção inicial seriam os alunos da turma. Quando deveria acontecer - depois das oficinas, a refacção da produção inicial, o que houve foi outra primeira produção, agora com temas para o Jornal Escolar, seguido de somente uma refacção realizada em casa, o que a maioria dos alunos não realizou.

Ficou claro que não basta ao professor querer inovar sua prática. Ele precisa de assessoria e formação contínua que o ajude a relacionar teoria e prática, com quem possa dialogar, analisar e refletir sobre seu agir, levantando os problemas e obstáculos (ALONSO; GIMENEZ (2006).

Enquanto elaborávamos esta reflexão pela leitura dos diários, agora de forma mais consciente em relação às falhas descritas nos diários passamos a reestruturar a sequência didática do gênero artigo de opinião e voltamos a trabalhá-la em sala. Ao retomar o gênero, as oficinas já trabalhadas foram lembradas com um *feedback*:

*Apucarana, 20/10/2008*

*Fiz um feedback das oficinas com os conteúdos na TV Pendrive, lembrando de todos os passos que já haviam sido trabalhados nas oficinas. Foi uma recapitulação muito importante. [...]. (Diário 21 - 20/10/2008).*

E, na sequência, iniciamos a oficina de Plano Textual do gênero com explicação oral seguida de levantamento das características/elementos do Plano Global, atividade essa realizada sem dificuldade pelos alunos. Depois iniciamos a

oficina do Tipo de Discurso (interativo e teórico) predominante no gênero, com leitura do material que tinham em mãos, com exemplos de trechos de textos na TV *Pendrive*, seguido de atividades de levantamento dos tipos de discursos presentes em dois exemplares do gênero. Os alunos não encontraram dificuldades acentuadas, até porque já estavam acostumados com esse tipo de atividade, uma vez que já haviam passado pelo processo de aprendizagem de dois gêneros (carta de reclamação e crítica de cinema).

Depois, enfocamos o Tipo de Sequência do gênero seguindo os mesmos passos acima. Os alunos resolveram as atividades de levantamento dos passos da sequência argumentativa apresentando algumas dificuldades.

Por fim, fixamos na parede um cartaz que havíamos elaborado com a lista de controle do gênero em questão e, depois de novamente fazer um *feedback* geral das oficinas, devolvemos a primeira refacção dos alunos. Nesse momento, começaram a levantar os problemas dos textos:

*Apucarana, 21/10/2008*

*A aula de refacção foi muito trabalhosa, os alunos me solicitavam o tempo todo [...]. Fiquei cansado, mas foi melhor do que levar uma montanha de textos para casa e corrigir tudo sozinho. Trabalho inútil, porque depois eles nem se importavam com os textos que eu havia corrigido. Havia alunos desanimados, pois precisavam mudar praticamente o texto todo, diziam. (Diário 22 - 21/10/2008).*

Contudo, embora tivesse consciência de que a primeira produção estava, no geral, apresentando muitos problemas, todos estavam participando da aula e do processo de segunda refacção. Terminados, como alguns textos ainda apresentavam problemas no que se refere principalmente à sequência argumentativa, precisei redobrar minha atenção a esses alunos a fim de ajudá-los a solucionar o problema. Por fim, passamos pelo terceiro e último processo de refacção do gênero. A turma apresentou-se bastante participativa e as atividades eram agora todas realizadas em sala de aula para que não houvesse grandes dificuldades em resolvê-las sozinhos.

O resultado final (produção final) foi positivo. Houve ainda problemas nas produções de alguns alunos, contudo, depois desse movimento de parada para reflexão – problematização - volta à teoria - e, finalmente, retorno à sala a fim de

resolver o problema, podemos afirmar, conforme veremos no capítulo seguinte, que houve avanço significativo na aprendizagem dos alunos.

### 5.1.2 Reflexões Durante a Sequência Didática com a Carta de Reclamação

O gênero carta de reclamação foi talvez o mais significativo para os alunos uma vez que apresentaram grande interesse em produzi-los. Acredito que a posição de sujeito crítico e ativo na sociedade despertou-lhes o sentimento de cidadania, principalmente, quando os exemplos que íamos apresentando em sala se assemelhavam com algum caso na família, na vizinhança etc. Isso foi um ponto positivo no meu agir docente que soube aproveitar esse sentimento de identificação e vontade de “botar a boca no trombone” dos alunos para instigá-los à primeira produção do gênero, conforme diário:

*Apucarana, 06 e 07*

*Iniciei os comentários e já começou a pipocar pela sala relatos de situações vivenciadas por amigos, familiares e vizinhos [...]. Aproveitei os exemplos apresentados pelos mesmos e os incentivei à primeira produção [...]*

*02 e 03/09/2008*

*Houve muitas dúvidas, muitas perguntas. Fui constantemente solicitado na carteira para esclarecer dúvidas dos alunos e, enfim, todos produziram seus textos [...]. (Diários 06 e 07 - 02 e 03/09/2008).*

Na primeira oficina do gênero, trabalhamos o contexto de produção, assunto que os alunos já compreendiam com facilidade pois, uma vez que os gêneros abordados nesse trabalho são todos da esfera jornalística pouca coisa muda de um gênero para outro no contexto de produção. Durante ainda a primeira aula abordamos o plano textual do gênero em que esquematizamos os elementos e a colocação de cada um deles no texto. A aula percorreu tranquilamente, exceto um problema que acompanhou todo o processo: em alguns dias da semana, as aulas de Língua Portuguesa na turma aconteciam logo em seguida da aula de Educação Física. Os alunos chegavam “elétricos” na sala e eu encontrava um pouco de dificuldade para acalmá-los e colocá-los no clima da aula, conforme ficou registrado:

*Apucarana, 08 - 09/09/2008*

*...depois eles se inteiraram e a aula foi produtiva. (Diário 08 - 09/09/2008).*

Durante as aulas, percebia que o que havia de mais complexo nas características ensináveis dos gêneros propostas por Bronckart (2003) referia-se ao tipo de discurso e, por causa disso, na oficina que se referia ao tipo de discurso da Carta de Reclamação, decidi focar apenas o discurso predominante nos textos do gênero. Assim, propus atividades somente do discurso interativo e relato interativo, predominantes no gênero em questão, conforme trecho da SD abaixo:

➤ Atividade:

- 1- Localize no texto acima “Trânsito” os trechos pertencentes ao Discurso Interativo (mundo do Expor) e os trechos do Relato Interativo (mundo do Narrar), observando o emprego dos verbos e o efeito de sentido que eles produzem, ou seja, quando se referem ao momento da produção e quando ao momento do tempo da narrativa. (SD, p.198).

No que se refere à oficina tipos de sequências, não senti dificuldades por parte dos alunos para compreenderem que a sequência argumentativa predomina na organização do texto do gênero carta de reclamação. Os alunos leram textos do gênero na apostila, e procederam ao levantamento das fases da sequência argumentativa presentes nesses textos. Contudo, os alunos não demonstraram grande interesse em “descobrir” argumentos, contra-argumentos e a conclusão. Acredito que isso se deve ao total desconhecimento da organização do discurso argumentativo e das fases que o constituem, o que eu considero muito importante, pois os gêneros do argumentar devem estar sempre presentes na vida do cidadão crítico.

Ao partir para os mecanismos de textualização, os alunos demonstravam-se mais interessados, faziam muitas perguntas sobre o assunto, mas mostravam muitas dúvidas ao resolver as atividades. Antes que começasse a indisciplina ou o desinteresse, expus um exemplar do gênero no retroprojetor e fiz juntamente com os alunos uma atividade de apontamento dos mecanismos de conexão e depois de coesão nominal, levando-os a refletir sobre o efeito de sentido que estabeleciam no texto. Isso contribuiu para o entendimento dos alunos facilitando as atividades aplicadas na sequência.

No término desse trabalho, devolvi aos alunos suas produções iniciais, fixamos um cartaz na parede com a lista de controle do gênero, assim recapitulamos o que haviam aprendido nas oficinas e partimos para a primeira refacção do texto. E, para isso, dividimos os alunos em pares onde cada um lia e levantava os prováveis problemas no texto do colega.

Durante esse processo, alguns alunos pediram para realizar a tarefa em pares, com os dois alunos lendo e apontando os problemas juntos nos dois textos. Por ver que era pertinente, concordei e pude perceber que ambos interagiam e aprendiam mais, uma vez que liam um texto por vez e apontavam os problemas. Nascia aí uma autêntica troca dialógica, em que se construía conhecimento pela discussão das dúvidas, pela apresentação de argumentos na tentativa de convencer o colega da sua visão etc. Esse foi certamente um ponto positivo no desenvolver dessa atividade.

*Apucarana, 12 - 17/09/2008,*

*O que aconteceu de inesperado foi que os alunos me pediram para que analisassem as duas produções - a sua e a do colega, uma e depois outra. Como foi pedido da maioria, achei pertinente e permiti o trabalho [...]. A aula foi bastante produtiva. (Diário 12 - 17/09/2008).*

Para a segunda refacção do gênero, recolhemos a primeira e novamente distribuimos de forma aleatória aos alunos, só que agora, a refacção foi feita individualmente, sempre seguindo a lista de controle pregada na parede.

A partir do término do trabalho desse segundo gênero, podemos perceber pelo diário que algumas barreiras como medo, insegurança, ansiedade e frustração sentidas no trabalho com o primeiro gênero foram sendo superados à medida que fui percebendo que esse novo caminhar, essa nova metodologia de trabalho com enfoque nos gêneros de textos de forma significativa e produtiva era um trabalho eficiente. Percebia o quanto havia mudado a minha forma de agir, antes era um ensino transmissivo em que eu dava aulas expositivas que cansavam os alunos, agora, o meu agir implicava mediação entre os alunos e o instrumento pelo qual iriam interagir no mundo – o gênero de texto. Eles elaboravam significados e mediava as interações entre produtor de texto e leitor, levantando questões e problemas para serem resolvidos por eles.

As oficinas proporcionaram ferramentas para que os próprios alunos percebessem os problemas de seus textos e pudessem chegar a um texto final coerente e significativo através das refacções. Não levei “redações” para casa, eu mediava as refacções entre os pares mediante a lista de controle e de autoavaliação, os alunos questionavam, discutiam e decidiam como realizar a refacção. Eu monitorava a produção e a refacção e ficava atento para que o leitor recebesse um jornal em que os textos fossem bem escritos e adequados ao gênero.

E isso me mostrou uma nova possibilidade para o meu agir docente, agora na posição de crítico, pesquisador e reflexivo em minha própria sala de aula.

*Apucarana, 30/09/2008,*

*De fato, é um processo de trabalho bastante diferenciado do que estava acostumado, pois os alunos passam a ter ferramentas que lhes possibilitam corrigir os próprios textos. É interessante vê-los agir dessa forma, uma vez que isso me faz perceber que trabalhar com as SD é realmente um trabalho eficiente. Percebo também que, aos poucos, o meu medo, ansiedade, sentimento de impotência e incapacidade para desenvolver tal trabalho, estão aos poucos, sendo substituídos pela certeza de um trabalho muito mais eficiente. Diário 14 - 30/09/2008).*

Contudo, alguns pontos negativos ainda insistiam em perdurar em minha postura durante esse trabalho: a linguagem empregada no material que organizei aos alunos ainda eram um pouco acadêmica para uma turma de Ensino Médio, mas, nas explicações essa barreira era contornada. Da mesma forma, as aulas ainda estavam sendo conduzidas de forma um tanto expositivas, embora os alunos participassem ativamente das atividades, das produções, embora houvesse interesse dos mesmos em ver seus textos no Jornal, houvesse também ansiedade em ver pronto o jornal do 1º ano. Durante a intervenção, percebia e tinha a intenção de preparar aulas mais dinâmicas, mas o tempo extraescolar era curto.

*Apucarana, 21,10,2008*

*Gostaria até de trabalhar de forma mais detalhada e desacelerada, porém o tempo está curto e tenho que vencer os objetivos a que me propus sem deixar de ter qualidade. (Diário 21 - 21/10/2008).*

Isso se dava porque certamente, esse trabalho se tratava de uma proposta inovadora para o meu agir docente, dessa forma, estava sendo essa experiência de aprendizagem bastante significativa, uma vez que analisava todos os passos planejados e não planejados por situações que emergiam em sala, e tudo seria relatado nos diários para tornar-se objeto dessa análise.

Mas isso não me impediu de, à medida do possível, fugir um pouco das aulas expositivas – como veremos à frente pois, como tudo tem sido aprendido no meu agir docente, esse posicionamento foi sendo instaurado devagar; porém, de forma gradativa em minha prática.

### 5.1.3 Reflexões Durante a Sequência Didática com a Crítica de Cinema

Para o trabalho com o gênero crítica de cinema, ao propor a primeira produção, a maioria dos alunos pediram para realizar a atividade em grupos. Embora sabemos da importância de se considerar os anseios e reivindicações dos aprendizes, propus então, que escolhessem em grupos um filme de seus interesses, mas que discutissem pontos pertinentes sobre o mesmo para suas produções individuais, e assim se deu.

*Apucarana, 06/10/2008,*

*Expliquei que não poderia ser dessa forma, pois precisava avaliar a produção inicial e final de cada aluno. Contudo, propus que em grupo escolhessem um filme em comum, debatessem sobre ele, mas cada um produziria o seu texto. Eles aceitaram e começou a produção inicial. (Diário16 - 06/10/2008).*

Durante todas as oficinas do gênero em questão, talvez devido aos elementos enfocados como contexto de produção, plano textual, organizadores textuais etc, não se diferenciarem tanto de um gênero para outro, a receptividade dos alunos quanto à explicação e o interesse, desempenho e facilidade em realizar as atividades foi melhorando ao longo do trabalho, o que é um ponto bastante positivo para essa experiência, pois significava que estava havendo aprendizagem.

*Apucarana, 06/10/2008*

*Na segunda oficina referente ao Contexto de Produção, os alunos demonstraram um domínio dos elementos [...]. E não demonstraram dúvidas nem dificuldades nessa oficina [...]. (Diário 16 - 06/10/2008).*

A partir de então, percebi que a minha experiência didática estava trazendo resultados animadores, tanto para mim como para os alunos:

*Apucarana, 18 - 08/10/2008*

*Os alunos não tiveram dificuldades, fizeram os exercícios (oficina Sequência) com uma certa facilidade e rapidez. A turma estava atenta e demonstrou bem mais interesse que na aula passada [...] Foi produtiva [...]. (Diário 18 - 08/10/2008).*

*Trabalhei com a Coesão Nominal e Conexão [...] Todos fizeram sem mais dificuldades e, dessa vez, quase não fui solicitado [...] (Diário 19 - 13/10/2008).*

As oficinas de refacção exigiam dos alunos e do professor um grande empenho e concentração. Acompanhar as características do gênero conforme o que tinham trabalhado nas oficinas e, depois, analisar as produções procurando “problemas” relacionados à adequação ao gênero e ao destinatário do Jornal eram um desafio, como ficou registrado:

*Apucarana, 14/10/2008*

*Na primeira refacção todos participaram [...] Quando o apontamento do problema estava correto mas, o produtor do texto não aceitava e me perguntava o porque da observação do colega, eu intervinha e mostrava junto com os dois o problema presente no texto [...]. (Diário 14 - 14/10/2008).*

Mas o cansaço resultante do trabalho de mediação entre a lista de controle e o texto produzido pelos alunos não me deixavam desanimar. Os registros nos diários demonstram que a metodologia inovadora em minha prática se consolidava como um trabalho eficiente para o desenvolvimento de capacidades de leitura e de produção de textos, pois,

*Apucarana, 13/10/2008*

*Trabalhar com as oficinas tem exigido bastante de mim em sala, pois, é uma dinâmica de aula diferente do que estou acostumado e do que eles (alunos) também estão. Para quem está de fora, pode ter a impressão de que a sala de aula está tumultuada e não está havendo ensino. Mas, estou chegando à conclusão de que é uma metodologia eficiente, uma vez que, a partir da primeira produção, o aluno vai aprendendo pelas atividades das oficinas, como construir e organizar as idéias em cada parte do texto. Aqui, quase não há utilização de lousa, há cartazes, muitos textos na apostila, há textos expostos em murais nas paredes, há muita produção de texto [...], os alunos interagem entre si fazendo análises, trocando idéias, também há muito diálogo entre professor e alunos, porque eu tenho de monitorar constantemente o trabalho que eles realizam. É cansativo, mas está a valendo a pena. (Diário 19 -13/10/2008).*

No dia 29/10 acompanhei os alunos para uma visita ao Jornal Tribuna do Norte de Apucarana para que conhecessem o real funcionamento de uma empresa jornalística e a situação de produção de um jornal: a parte gráfica, os jornalistas etc. Os alunos adoraram a visita e voltaram com um novo entusiasmo.

*Apucarana, 03/11/2008*

*Foi uma festa! Os alunos adoraram a visita [...] . Fizeram muitas perguntas às pessoas que estavam trabalhando, aos jornalistas, editores, secretárias, fotógrafos etc, e anotavam o que podiam. Tiraram fotos. Foram momentos em que senti orgulho do que eu estava fazendo. Meus alunos se sentiam orgulhosos também, comportando-se como visitantes curiosos e, alguns, pareciam profissionais dentro de uma “redação” de jornal. O ânimo da turma foi renovado, todos estavam agora muito interessados, preocupados com o nome do nosso Jornal, em como “será a cara dele” etc. (Diário 25 - 03/11/2008).*

Tínhamos programado a visita ao jornal da cidade no início do Projeto Jornal Escolar, contudo, como prevíamos 4 meses de execução do projeto, acreditávamos que os alunos pudessem se cansar e assim, a visita ao jornal no meio do trabalho renovaria os ânimos da turma. Foi exatamente o que aconteceu, conforme diário acima.

#### 5.1.4 Reflexões Durante a Sequência Didática com a Notícia

Dei início ao trabalho com o gênero Notícia. O contexto em que eu me encontrava fez com que houvesse uma adaptação da proposta de sequência didática fundamentado em Dolz e Schneuwly (2004). Assim, trabalhamos de uma forma mais ágil as etapas, pois a notícia de um fato teria de ser retomada no momento em que fosse feita a elaboração final do jornal. Se optássemos por levar ao jornal a notícia do início da SD, ela seria uma notícia “velha” veiculada no jornal. Assim, o trabalho seguiu o encaminhamento: produção inicial, seguida por oficinas e chegando através das refações à produção final. Contudo, propus uma produção inicial que não faria parte dos textos do jornal, uma vez que no final desse trabalho de intervenção retomariamos esse gênero a fim de que os alunos pudessem noticiar um fato recente para compor o jornal, isso porque optamos por deixar esse gênero por último, sendo que tínhamos ainda alguns outros gêneros para trabalhar sem sequência didática, pois precisaríamos deles para compor o jornal. Acreditei, porém, que não haveria a necessidade de um trabalho sistematizado para a produção desses gêneros que oferecem menos dificuldades para alunos do Ensino Médio. Por esse fato, os gêneros: Horóscopos, Charges, Entrevistas e Reportagem foram trabalhados sem SD e portanto, não serão abordados aqui nesse momento de reflexão.

Conforme diário:

*Apucarana, 25 - 03/11/2008*

*Nessa produção, não exigi que fosse um texto real, pois esta passará pelo mesmo processo de produção inicial - oficinas - produção final através das refações, pois no final de Novembro os alunos produzirão uma notícia então real que irá para as páginas do Jornal Escolar, assim, elas serão mais atuais. Como disseram os jornalistas na visita ao jornal, o fato para ser noticiado tem de ser atual. Ao contrário das outras SDs, em que produção inicial tratou de textos empíricos que passariam no final pelo processo das refações e, ao mesmo tempo, já serviriam como produção final para o jornal. (Diário 25 - 03/11/2008).*

No trabalho por meio de práticas significativas de produção de textos, as produções iniciais são textos produzidos em situação real de interação,

ou seja, o produtor tem motivos e intenções a realizar em relação a um destinatário real. Assim, vejo um ponto positivo: o trabalho torna-se significativo desde a produção inicial, ou seja, a atividade de produção tem mais sentido para o aluno porque está inserida em um projeto de comunicação real.

No desenvolvimento das oficinas do plano textual, tipos de discurso e sequência do gênero em questão, as aulas seguiram o mesmo ritmo e os alunos iam desenvolvendo as atividades sem grandes dificuldades.

No dia 11/11 consegui que fosse realizada uma palestra com o jornalista Maurício, da Tribuna do Norte de Apucarana. O palestrante enfocou a linguagem jornalística, como os textos do jornal são elaborados, falou sobre a estrutura de alguns gêneros do jornal e respondeu as muitas perguntas dos alunos.

*Apucarana, 11/11/2008*

*Trazer um jornalista para falar sobre o seu trabalho foi uma experiência bastante válida, pois contribuiu para que a atividade que estou desenvolvendo faça mais sentido para os alunos, uma vez que tem uma relação bastante forte com a realidade que estão vivenciando. (Diário 28 - 11/11/2008).*

Ao findar o trabalho com o gênero notícia, ficamos muito satisfeitos com o resultado. Percebi que o desenvolvimento de capacidades se deu, não somente nos alunos, eu também, enquanto professor-pesquisador senti que a minha compreensão do processo se tornava mais consistente, que eu consegui vislumbrar com mais clareza a relação entre uma teoria (a do interacionismo sóciodiscursivo proposta pelos autores do Grupo de Genebra) e a minha prática docente. A reflexão sobre a prática, o levantamento de uma problemática, a ida constante à teoria, o repensar das hipóteses iniciais, a busca de respostas às questões levantadas inicialmente, os obstáculos enfrentados na primeira SD, as decisões acertadas, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e, sobretudo, as reflexões registradas nos diários, faziam com que eu me sentisse cada vez mais confiante na proposta didática com gêneros textuais. A sala tinha, realmente, se transformado em um laboratório para se montar um Jornal que iria circular na comunidade.

*Apucarana, 12/11/2008*

*No início desse projeto, tive grande medo e insegurança quanto ao trabalho que estava iniciando, uma vez que minha abordagem era tradicionalista, baseada na passividade dos alunos quanto aos conteúdos a serem aprendidos. Para mim era algo novo, diferente... Hoje, contudo, sinto-me bastante satisfeito em já vislumbrar os resultados, em ver no processo do trabalho, o quanto os alunos evoluíram em cada gênero, posso perceber o quanto as SDs foram importantes para a apropriação dos gêneros, fico satisfeito, também, em perceber como o aluno pode ser autônomo na construção do seu próprio conhecimento. (Diário29 - 12/11/2008).*

Ao findar o trabalho adotando gêneros como objetos de ensino - em um percurso sequencial proporcionado pelas SDs, as aulas seguintes foram destinadas ao término das produções dos gêneros sem SD (já citados) e, a partir do dia 24/11 iniciamos a montagem do Jornal em sala.

Para os gêneros trabalhados, contemplamos no Jornal Escolar os seguintes Cadernos:

- Caderno Opinião: com artigos de opinião, editoriais, entrevistas, e Cartas de Reclamação;
- Caderno Geral: com Notícias e Reportagem;
- Caderno Cotidiano: com Críticas de Cinema e Horóscopos, além de Charges e Anúncios Publicitários produzidos pelos alunos para anunciar as “empresas” familiares espalhados por todo o Jornal.

De posse das produções finais escolhi os textos que comporiam o jornal e, na sala os alunos formaram uma “redação jornalística”. Eles trabalhavam na montagem esquemática do Jornal, planejavam a distribuição dos textos nas páginas e, para isso, afastamos as carteiras e espalhamos papéis pelo chão, simulando um jornal com as partes do jornal, desenhando os espaços para que fossem distribuídos os textos escolhidos. Os alunos tiveram interesse em ajudar nesse processo, estavam empolgados, porque, finalmente estavam começando a ver concretamente o resultado de quatro meses de trabalho, ainda que na forma de uma maquete.

Depois desse processo, o Jornal Escolar ganhou o nome de **Folha Cerávolo** e, graças ao comportamento demonstrado pelos alunos durante a visita, a Tribuna do Norte de Apucarana se dispôs a realizar uma edição de 2000

exemplares que foram distribuídos pelos alunos (agora transformados em 'jornaleiros'), aos professores, alunos, pais, familiares, vizinhos e às empresas que patrocinaram o Jornal graças aos anúncios comerciais que nele foram veiculados.

Finalmente, o Jornal Escolar estava pronto e, apesar das dificuldades aqui relatadas pelo docente, estou consciente que houve aprendizagem de escrita e de leitura. Aprendizagem para a vida, pois foi construída em uma situação real de comunicação.

## 5.2 A FERRAMENTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INTERVENÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Nós, professores, nos lamentamos do excesso de trabalho que as produções de texto dos alunos acarretam no momento da avaliação – que propiciará a correção do texto (“passar a limpo”, como dizem eles) do aluno. Na organização do trabalho didático com sequências didáticas, esse trabalho se torna menos “pesado” para o professor e, ao mesmo tempo, representa ganho na aprendizagem dos alunos.

A sequência didática prevê etapas de refacção da produção de textos dos alunos e a lista de constatação, assim denominada por Nascimento (2006) ou a Grade de Controle, assim denominada por Dolz e Schneuwly (2004), constitui uma ferramenta que se mostrou preciosa em nossa pesquisa-ação. Segundo Gonçalves (2008, p. 124),

A correção interativa, via *lista de constatações*, pode fornecer importante caminho para o educando operar qualificações com e sobre a linguagem e, conseqüentemente, melhorar seu domínio das capacidades de linguagem em relação a uma prática de linguagem. Ela possibilita ao professor intervir sobre o gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (re)significação para o texto do estudante. Não se pode afirmar que tal correção, a interativa, seja a resposta para todos os males, haja vista que a correção do texto é apenas uma das etapas de produção de um texto. Na verdade, sua proposta pretende mobilizar-se a favor de um recurso metodológico bastante eficaz no processo interativo aluno-professor e alunos entre si.

Assim, por meio deste processo de intervenção na escrita dos estudantes o professor vai considerar a produção como objeto a ser retrabalhado/revisto. Como diz Gonçalves (2008, p. 124), a redação é provisória enquanto estiver sendo aplicada a SD.

A refacção é parte fundamental da atividade escrita. Dolz e Pasquier (1993) propõem que, na fase de aprendizagem de um gênero textual qualquer, haja uma distância temporal entre a primeira versão e a versão final. Os autores já observaram, em produções de textos em francófonos, que deve haver tal distanciamento a fim de que o estudante reflita sobre a própria produção. Acreditamos, tal qual os autores, que o processo de reescrita faz parte do processo de escrita, sobretudo por meio de SD e de gêneros textuais.

Contudo, precisa estar claro ao leitor o enfoque dado nessa pesquisa sobre a avaliação formativa, entendida como uma reflexão sobre o percurso da aprendizagem do estudante. Para Gonçalves e Nascimento (2008) amparados em autores como Abrecht (1994), Hadji (2001), Hoffmann (2292), Nascimento (2007) entre outros, trata-se de privilegiar as divergências individuais dos modos de aprender dos alunos, julgando procedimentos, conhecimentos e atitudes referentes aos conhecimentos, competências e habilidades dos aprendizes.

Da mesma forma, através da avaliação formativa, o professor passa a não ser o único detentor da avaliação, pois o aluno assume um papel de autoavaliador, uma vez que o trabalho com sequências didáticas oferece ferramentas eficientes para essa avaliação que, pela mediação da lista de controle – tida aqui como elemento verificador dessa avaliação, possibilita ao estudante uma visão do que ele domina, indicando níveis por eles consolidados, suas dificuldades ao longo do processo etc, e o que ainda não foi dominado.

Os autores afirmam que pela produção inicial que o docente obtém dados para escolher as atividades que comporão as SD sobre o gênero, pois não se trata esse momento de destacar os problemas e dificuldades dos alunos em suas produções, mas delinear os caminhos do professor em sua tarefa educativa. Assim sendo, para o aluno, a produção inicial servirá de comparativo e ponto de partida para o início das refacções, momento em que, guiados pela lista de controle, o aprendiz perceberá os avanços em sua aprendizagem e os pontos ainda problemáticos a serem superados. Aqui, Gonçalves e Nascimento, baseados em Dolz e Schneuwly (2004) apontam que a produção textual poderá ser lida tanto pelo

professor, pelo próprio aluno-produtor quanto pelo colega a fim de delinear os problemas presentes na produção, uma vez que as SDs e a lista de controle possibilitam essa competência.

Assim, e de acordo com os passos por nós proposto na metodologia dessa pesquisa, passamos agora para a verificação da avaliação formativa do aluno a partir da lista de controle do gênero escolhido e verificaremos se houve avanço no domínio de capacidades de linguagem em relação à prática de referência (o gênero estudado). Para tanto, a lista de controle torna-se instrumento de mediação entre o processo de avaliação formativa e o processo de reflexão e refacção.

Ao longo da pesquisa, foram trabalhados quatro gêneros inseridos em sequência didática: *Artigo de Opinião*, *Carta de Reclamação*, *Crítica de Cinema e Notícia*, e mais cinco gêneros que, devido ao tempo desta pesquisa, não poderiam ser trabalhados por meio de SD: *Reportagem*, *Entrevista*, *Charge*, *Anúncio Publicitário* e *Horóscopo*, que integraram o Jornal Escolar. Ao todo, 32 alunos da turma foram envolvidos na pesquisa, o que corresponde a 128 produções iniciais, mais 128 produções finais, além dos textos sem SD. Dessa forma e, por tornar-se inviável nesta pesquisa apresentar dados da análise das produções de todos os participantes, decidimos então fazer um recorte que pudesse demonstrar os resultados obtidos durante a implantação do projeto como um todo.

Dessa forma, apresentamos nessa pesquisa quadros que demonstrarão a aprendizagem da aluna A.S.A., as quais serão baseados nas pesquisas de Nascimento (2009), no folhado textual do modelo de análise de textos de Bronckart (2003) em Dolz e Schneuwly (2004), quando apontam as capacidades que devem ser desenvolvidas. Assim, no primeiro quadro demonstraremos as capacidades de ação; no segundo, as capacidades discursivas, entendidas como posição assumida, argumentos utilizados etc. No terceiro quadro apresentaremos os mecanismos linguístico-discursivos. Em seguida, os elementos referentes aos aspectos enunciativos com enfoque nas vozes.

Para isso, segue abaixo a lista de controle do gênero carta de reclamação utilizada na sequência didática do gênero em questão e a transcrição da produção inicial e final da aluna A.S.A., seguida das análises.

### LISTA DE CONTROLE DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO

1 – A forma composicional do gênero carta:

- local e data
- destinatário
- remetente e endereço completo
- descrição do produto ou serviço adquirido, com o máximo de detalhamento
- relato do problema, com datas e nomes
- solicitação do que deseja, de forma clara e de acordo com a lei
- prazo para resposta e resolução do problema
- assinatura e lugar social do remetente

2 – O contexto de produção: quem fala, para quem, com que objetivo.

3 - O lugar social em que se realiza a interação e no qual vai circular o texto.

4 - As relações sociais, o lugar que o agente-produtor ocupa na sociedade e na situação, e também o lugar social do interlocutor.

5 – Tipos de discurso: discurso interativo (mundo do expor) predominantemente, e trechos do relato interativo (mundo do narrar)

7 – Tipos de sequência: argumentativa, explicativa e injuntiva.

8 – Mecanismos de conexão e coesão nominal: pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos, reflexivos, advérbios, dêiticos temporais, conectivos de introdução e retomada como: assim, dessa forma, que, e, contudo, também, por outro lado, primeiramente, finalmente, além disso etc.

9 – Mecanismos de coesão verbal: para o mundo do expor> verbos no presente e futuro do indicativo; para o mundo do narrar> verbos no pretérito perfeito e imperfeito.

**Quadro 21** – Lista de Controle do gênero Carta de Reclamação

#### 5.2.1 Início da Avaliação Formativa: diagnóstico da produção inicial da aluna A.S.A

*Apucarana, 03 de Setembro de 2008.*

*Prezada senhora Micaela da Fonte Sanches Presetes,  
Atual diretora do Colégio Cerávolô.*

*Referente: A gincana e a reforma do colégio.*

*Venho através desta carta, pedir uma explicação melhor, sobre a gincana e a reforma do colégio. No começo do ano letivo de 2008, os alunos foram informados que não haveria gincana, pois teria uma reforma no colégio.*

*Passaram-se 8 meses e nada foi feito, nem a reforma do colégio e nem a gincana.*

*Peço a senhora para que analise bem o caso e possa nos dar uma explicação mais concreta.*

*Atenciosamente,  
Ariadne dos Santos Antunes 1.A*

**Produção inicial: Ariadne, nº 04, 1ª série do Ensino Médio.**

Ao final da sequência didática, a produção da aluna ficou assim:

*Apucarana, 29 de Setembro de 2008.*

*Prezada Senhora Micaela da Fonte Sanches Prestes  
Atual diretora do Colégio Cerávolô.*

*Referente: Gincana e reforma do Colégio.*

*Eu, Ariadne dos Santos Antunes, moradora da rua Santo André, n.13, núcleo Dom Romeu Alberti, cursando o 1.A do Ensino Médio, venho através desta, pedir uma explicação coerente sobre a gincana e a reforma do colégio.*

*No começo do ano letivo de 2008, os alunos foram informados que não haveria gincana, pois haveria uma reforma no colégio. Mas se passaram nove meses e nada foi feito, a reforma não aconteceu e a nossa gincana foi esquecida.*

*Muitos alunos acham injusto essa decisão, portanto, acho que deveria ter uma maneira mais eficaz para resolver o problema, como por exemplo uma festa da Primavera só para os alunos.*

*Não podemos deixar passar em branco, pois todos os colégios de Apucarana tiveram essa festa, menos o nosso que foi "esquecido".*

*Peço à senhora que analise bem o caso e possa dar uma explicação mais concreta.*

*Atenciosamente,  
Ariadne dos Santos Antunes*

**Produção Final: Ariadne, nº 04, 1ª série do Ensino Médio.**

O quadro abaixo se refere ao monitoramento das capacidades de ação:

Aspectos analisados	Produção inicial	Produção final
Os produtores (alunos) se colocam como sujeitos que têm identidade ou apenas repetem estereótipos para responder às expectativas da instituição escolar? O texto constitui “redação escolar”?	A estudante se posiciona enquanto sujeito autêntico.	A estudante continua se posicionando enquanto sujeito autêntico e consciente.
Os produtores se posicionam como “jornalistas” na atividade de elaboração do jornal escolar? São as vozes dos alunos que aparecem, ou de sujeitos críticos, autênticos e conscientes do espaço que utilizam para enunciar?	A estudante exerce papel social de cidadã crítica em posse da fala.	A estudante não se posiciona enquanto jornalista, mas cidadã crítica e consciente do espaço (jornal impresso) que utiliza ao enunciar.

**Quadro 22** – Capacidades de ação

O leitor pode perceber por esse quadro que a estudante em questão apresenta ter dominado as capacidades de ação. Contudo, podemos verificar que todos os gêneros aqui trabalhados com SD apresentam sujeitos jornalistas como enunciadorees dos textos, menos a carta de reclamação em questão, pois não se trata de discurso proferido por jornalista, mas por um cidadão consciente de seu papel, utilizando-se de um espaço que é reservado aos leitores para que possam “botar a boca no trombone” como se diz, para mostrar ao grande público as injustiças, falsas promessas, corrupção, desrespeito enfim, para demonstrar indignação, para relatar situações que desonram e desrespeitam a condição de cidadãos que vivem em um país democrático.

Nessa perspectiva, a aluna demonstra desde a produção inicial ter entendido qual a função social do gênero carta de reclamação, qual o valor ideológico é indexado ao gênero em uma sociedade democrática. Enquanto enunciadora, a aluna tornou-se porta-voz dos estudantes e endereçou sua crítica a um destinatário específico, dando ao texto o estilo adequado ao gênero, mas

também apresentando traços da sua autoria, pela seleção que fez dos recursos da língua.

Na sequência, tem-se o quadro referente ao monitoramento das capacidades discursivas:

<b>Aspecto analisado: presença de elementos do gênero “Carta de Reclamação”</b>	<b>Produção inicial</b>	<b>Produção final</b>
1- O texto apresenta-se adequado ao tipo de suporte?	Há aproximação: o texto apresenta problemas.	O texto está adequado ao suporte.
2- Presença do relato do problema em questão?	O problema é relatado de forma incoerente e solta.	A situação-problema é apresentada indicando o enunciador, sua fala e o não cumprimento da palavra.
3- Presença de solicitação da resolução para o problema exposto.	A estudante somente solicita ao destinatário uma explicação concreta sobre o acontecido.	A estudante continua a solicitar do destinatário uma explicação concreta e propõe uma espécie de ratificação.
4- Há apresentação do ponto de vista? Quantidade de argumentos para justificativa do ponto de vista.	A estudante não apresenta seu ponto de vista, somente requer [explicação melhor].	A estudante apresenta o ponto de vista dos alunos [muitos alunos acham injusta essa decisão], pois não houve gincana, reforma nem festa da Primavera. (2 argumentos).
5- Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos.	Não apresenta contra-argumentos.	Há embrião da presença de contra-argumento na justificativa [incoerente] do destinatário da carta.
6-Estratégias complexas de convencimento por inserir: a) apelo à voz de autoridade; b) apresentação de informações e dados da realidade pertinentes ao	a) Não há apelo à voz de autoridade. b) Há informações extraídas do contexto sócio-histórico	a) Continua não havendo voz de autoridade. b) Há informações extraídas do contexto sócio-histórico.

tema; c) o autor demonstra preocupação em apresentar hierarquicamente os argumentos.	do agente-produtor. c) Não há hierarquização tendo em vista o interlocutor-alvo.	c) Presença de tema, argumentos 1 e 2, ausência de contra-argumentos e presença de conclusão.
7-O texto expõe uma realidade implicando os interactantes da ação.	Há presença de interactantes.	Continua havendo presença de interactantes.
8- Presença de relatos como recursos para o argumentar.	Presença do relato.	Os argumentos são coerentes e interconectados.
9- Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado.	Não há conclusão, somente espera para melhor explicação.	Há “aconselhamentos” na conclusão.

**Quadro 23** – Capacidades Discursivas

Em relação às capacidades discursivas, além de a estudante demonstrar ter ao menos uma noção básica desses mecanismos, podemos observar que houve avanço na produção final em relação à primeira. Na segunda produção, há uma melhor adequação do texto ao suporte veiculado bem como um relato mais coerente e embasado no contexto sócio-histórico da estudante em relação à primeira produção com a adequada utilização do discurso interativo, implicando os interactantes reais da enunciação, e do relato interativo, uma vez que narra ou relata a situação ocorrida que é tema da carta apresentada. Isso conferiu ao texto mais autenticidade e uma melhor compreensão por parte da estudante de que não se tratava de uma “redação escolar” (BALTAR, 2004), mas de um texto empírico, com destinatários e implicações reais.

Por pertencer ao agrupamento do argumentar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), um elemento de peso nesse gênero é certamente a argumentação. Podemos notar na carta da estudante que houve avanços em relação à construção desse mecanismo, embora ainda deficitário. Pelo que se depreende, na produção inicial há apenas o movimento de sustentação da tese, ou seja, sua crítica é solta e não apresenta os argumentos pelos quais reclama na carta, não há dessa forma refutação da tese defendida nem a reiteração da tese inicial. Contudo, na produção final, a estudante apresenta a tese inicial e demonstra

uma tentativa de justificar dois argumentos apresentados que estão interligados um ao outro. Há uma tentativa de hierarquização dos argumentos, embora também não haja contra-argumentos e, além de apresentar reiteração da tese inicial, a estudante propõe um “aconselhamento”, uma espécie de ratificação do erro cometido pelo destinatário da carta.

Pode-se também perceber claramente que a estudante utilizou-se de elementos do seu contexto sócio-histórico ao fazer um relato coerente do acontecimento, ao se portar como porta-voz dos alunos do colégio e a preocupação com o bem-estar dos mesmos, principalmente, em relação aos alunos dos outros colégios da cidade.

O quadro a seguir procura monitorar as capacidades linguístico-discursivas:

<b>Aspecto analisado:</b> <b>mecanismos lingüísticos</b>	<b>Produção inicial</b>	<b>Produção final</b>
1- presença de organizadores temporais e espaciais.	Há organizadores temporais: Começo do ano letivo de 2008, Há organizadores espaciais: Colégio,	Há organizadores temporais: Começo do ano letivo de 2008. Há organizadores espaciais: Colégio, rua Santo André, Colégios de Apucarana, nosso.
2- Presença de expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição.	Ausência de mecanismos de conexão	Presença de mecanismos de conexão que introduzem argumentos: pois, mas, portanto, como por exemplo.
3-Retomadas anafóricas	Retomada anafórica por repetição do mesmo item lexical: gincana e reforma, colégio, os alunos.	Mais exploração dos elementos de retomada: a reforma/uma reforma; eu/os alunos/(elipse); colégio/nosso
4-Pontuação adequada ou insuficiente	Pontuação deficitária em várias passagens do texto.	Pontuação bastante satisfatória.
5- Paragrafação adequada	Paragrafação inadequada: adentramentos irregulares..	Paragrafação “escolar”: apresentação de tese, argumentos e conclusão.

**Quadro 24** – Capacidades linguístico-discursivas

Podemos perceber que houve melhor exploração do léxico e dos recursos linguístico-discursivos na produção final em comparação à inicial, e, ao haver maior exploração dos recursos da língua, sabemos que isso implica uma maior compreensão da interação verbal que realizada nessa atividade de produção textual.

Depreendemos a utilização mais frequente dos dêiticos espaço-temporais, presença de organizadores lógico-argumentativos, uma vez que predomina o discurso interativo (mundo do expor), bem como a exploração adequada dos elementos de retomada, recursos esses não encontrados na produção inicial da estudante.

Para essa pesquisa, o elemento “Vozes” foi contemplado como mecanismo enunciativo, recurso este utilizado pela estudante na produção da carta que analisamos, porém, a voz social predominante no texto ainda é a voz instituição escolar: alunos e direção. A estudante não demonstrou habilidade em explorar vozes sociais valorizadas fora da escola, a não ser a de uma estudante-cidadã consciente do direito que tem de cobrar uma promessa proferida pela diretora do Colégio.

Somos conscientes que houve pontos atingidos insatisfatoriamente nas produções finais da estudante e de outros estudantes, contudo, tratou-se de uma experiência nova para os sujeitos professor e alunos, cujas dificuldades, frustrações e recomeços foram relatadas ao longo dessa pesquisa. Assim, as produções inicial e final da aluna A.S.A., representam uma amostragem dos resultados alcançados no trabalho, o que nos permite afirmar ter sido um trabalho eficiente no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos envolvidos na pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este projeto de pesquisa sobre letramento pelo enfoque dos gêneros textuais, mal sabíamos do real significado dessa nossa proposta, isso porque, o tema *gêneros textuais* não passava de uma nova nomenclatura para a *tipologia textual* advinda de teorias recentes, a qual havíamos aprendido na formação e pré-formação.

A partir do momento em que passamos a frequentar as aulas da disciplina “*Gêneros do Discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa*” no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina e, sob a orientação da docente que ministra essa disciplina, tive a oportunidade de conhecer o Interacionismo Sociodiscursivo – teoria a que se dedicam os pesquisadores do chamado Grupo de Genebra, fomos introduzidos ao conceito de gêneros como instrumento mediador das práticas de linguagem. Também mergulhei nas pesquisas sobre gêneros textuais de Bronckart e nas propostas didáticas dos autores afiliados ao ISD. Só então tivemos a real consciência do quão significativo seria o trabalho em que nos empenharíamos por longos meses, porque agora, já não víamos qualquer possibilidade de prática de linguagem fora do enfoque dos gêneros textuais, estávamos convencidos disso, mas duidávamos da nossa própria capacidade de ação docente nessa perspectiva.

O Interacionismo sociodiscursivo, definido por nós neste trabalho como uma teoria englobadora de se conceber texto e gênero de texto e o que eles representam nas atividades sociais, fez surgir em nossas pesquisas uma pergunta ainda mais instigante: para nos desprendermos e desconstruirmos todo um conhecimento de prática de ensino de Língua Portuguesa arraigado nas práticas tradicionais, herança da forma como aprendemos de nossos professores (na educação básica e, por que não afirmar neste espaço, no curso de graduação em Letras), práticas que insistem na mecanicidade de exercícios de fixação, memorização e repetição (HERNÁNDEZ, 1998), que se restringem ao ensino de leitura e produção de textos das tipologias tradicionais (narração, descrição, dissertação) tão distantes das práticas sociais de linguagem. Nesse contexto de ideias e práticas ultrapassadas, precisávamos propor um ensino significativo para

nossos alunos, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares do Estado do Paraná (DCE, 2008).

A partir da consciência de que buscávamos uma nova postura didática para o ensino de leitura e produção de textos, baseados nos Parâmetros Curriculares, propusemos para essa pesquisa, transformar uma sala de aula em um laboratório para o ensino de LP em que conceberíamos os gêneros textuais como instrumentos para a apropriação de práticas sociais, contudo, precisávamos delimitar esse estudo e propusemos proporcionar aquisição de práticas de linguagem específicas da esfera jornalística da mídia impressa. E, para tanto, atingimos objetivos planejados na ânsia de propor um ensino coerente de produção de gêneros textuais, sendo que, primeiramente, traçamos uma reflexão sobre a *pedagogia de projetos* presente nos PCN e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, uma vez que propusemos um projeto temático, o de construir um jornal escolar com produções dos alunos, resultado de um trabalho de apropriação de gêneros através das sequências didáticas, amparadas em Bronckart (2003) e Dolz e Schneuwly (2004).

A ideia de uma prática didática baseada em projetos é orientada pelos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998) e reafirmada em Hernández (1998) teórico especialista no assunto, como uma forma de romper com um ensino tradicionalista, e com o formato das disciplinas que fragmentam o conhecimento. Em contrapartida, o tema é contestado pelas Diretrizes do Paraná quando o documento afirma ser um trabalho descontextualizado, uma vez que interrompe-se a progressão dos conteúdos disciplinares para um trabalho temático e fragmentado. De qualquer forma, propusemos um projeto didático que é temático, interdisciplinar, totalmente arraigado ao contexto sociocultural dos aprendizes envolvidos e que resultou em um trabalho coerente e muito satisfatório.

Na sequência elaboramos modelos didáticos, planejamos sequências didáticas e organizamos o jornal com os alunos. Tudo isso norteado pela pergunta de pesquisa que levantamos no início desse trabalho:

**- Um trabalho envolvendo determinado número de gêneros de uma determinada esfera de comunicação pode provocar o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a interação nesses contextos?**

Na busca de resposta para essa questão, surge a hipótese que buscamos confirmar (ou não):

**- Conceber os gêneros como ferramenta de ensino e, propondo um projeto temático pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que abordamos o universo jornalístico e os gêneros da mídia jornalística ao elaborar um jornal laboratório, é uma maneira eficaz e prazerosa de se ensinar/aprender, oportunizando um uso coerente e significativo da língua tendo-a como ferramenta de interação e comunicação.**

Uma vez imbuídos da teoria e prontos para iniciar o trabalho de intervenção com as SD, nos deparamos com alguns obstáculos que precisavam ser contornados, e o principal deles, referia-se à própria insegurança do sujeito professor regente e pesquisador desse trabalho ao se deparar com a práxis, isto é, a prática não condizia exatamente com o previsto pela teoria, pois vale evidenciar aqui, as particularidades de cada turma e de cada professor inserido em um contexto sócio-cultural peculiar e ao mesmo tempo construído historicamente pelas políticas educacionais que ditam o *ethos* do professor da rede pública de ensino do Paraná e Brasil. Essas questões e a dificuldade que o professor pesquisador sentiu ao colocar em prática sua pesquisa, as inseguranças, incertezas, o sentimento de impotência, frustração, refletiam justamente a dificuldade que este sentia em se desvencilhar de uma prática didática presa ao tradicionalismo.

Isso exigiu uma parada logo do término do trabalho com a primeira sequência didática para refletir sobre o que havia dado errado. Precisávamos justamente encontrar o ponto falho, em que momento da intervenção a prática não correspondia mais com a teoria aprendida. Esse momento tornou-se relevante para a nossa formação de professor pesquisador e agora reflexivo, pois precisávamos refletir sobre o nosso agir docente e rever cada passo dado em busca do problema que se apresentava, e isso enfatizou a importância da pesquisa-ação neste trabalho.

Segundo Gimenez (1998) não há como construir uma prática didática coerente, com resultados satisfatórios se o professor não refletir sobre sua prática, se não levantar as questões problemáticas de seu agir, se não analisá-las à luz das teorias que segue e não voltar à prática buscando solucionar a problemática, tudo, permeado por um posicionamento de crítica e reflexão. Isso fez toda a diferença para o nosso trabalho, pois fez com que driblássemos inclusive barreiras emocionais que nos bloqueavam além das dificuldades teórico-metodológicas, que nos faziam querer desistir do projeto e do próprio mestrado.

Enfim, quando retornamos ao trabalho com as sequências didáticas, começamos a ver progresso tanto em nossa prática docente quanto no aprendizado dos alunos que já despontava, percebíamos que os alunos estavam se apropriando de forma eficiente dos gêneros abordados.

Quanto à resposta à pergunta inicial dessa pesquisa, o leitor pode verificar no texto do capítulo 5 desse trabalho, com os diários reflexivos que teceram análises sobre o agir docente desse pesquisador e com a verificação da avaliação formativa da aluna A.S.A. (recorte analítico dessa pesquisa) analisada a partir da lista de controle do gênero escolhido, verificamos que houve avanço no domínio de capacidades de linguagem em relação à prática de referência (o gênero estudado), que teve a lista de controle como instrumento de mediação entre o processo de avaliação formativa e o processo de reflexão e refacção.

Resta-nos a certeza de que a nossa hipótese se concretizou, pois, conceber os gêneros como ferramenta de ensino e propor um projeto temático pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em que abordamos o universo jornalístico e os gêneros da mídia jornalística impressa ao elaborar um jornal laboratório, mostrou-se uma maneira eficaz e prazerosa de se ensinar/aprender, oportunizando uma apropriação dos gêneros textuais em questão e o uso coerente e significativo da língua tendo-a como ferramenta de interação e comunicação.

Este trabalho abriu-nos novos horizontes de pesquisa mas, sobretudo, nos abriu novas perspectivas de ação junto aos nossos alunos. Deu um novo alento às nossas atividades profissionais ao desenvolvermos um trabalho significativo e construtivo, com resultados palpáveis e mensuráveis. Fomos além do “arcabouço teórico” (MACHADO, 2004), discutindo questões pertinentes à articulação entre teoria e prática de sala de aula. Desde que ingressamos no curso de Mestrado, pretendíamos realizar um trabalho de prática, arraigado à realidade, ao contexto socio/cultural dos alunos, que pudesse instaurar um jeito novo de buscar o desenvolvimento dos jovens envolvidos no processo. O resultado pode ser comprovado no Jornal Escolar em anexo a esse trabalho - materialização de um projeto de mestrado e de um projeto de ação docente inovadora na vida desde pesquisador.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J.; FONSECA JÚNIOR, F.M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ALONSO, T.; GIMENEZ, T. A utilização de um instrumento mediador na prática de ensino de inglês: análises preliminares. In: I CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2006, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC : UFSC, 2006. v. 1. p. 1-9.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ASBAHR, F.S.F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. nº29, n. mai/jun/ju, p. 108-118, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. (VOLOCHINOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Iahud e Yara F. Vieira. 3ª. ed. São Paulo, HUCITEC, 1986.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso relatar: notícia**. São Paulo: FTD, 2001.

BARROS, E.M.D. **Crítica de cinema**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BERNARDES, M. **As ações na atividade educativa**.(2000) Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRANDÃO, H.N. **Subjetividade, argumentação e polifonia**. São Paulo: Imprensa Oficial, UNESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio – Língua Portuguesa**. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais – Língua Portuguesa.** Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002

\_\_\_\_\_. **Introdução ao parâmetros curriculares nacionais/Ministério da Educação.** Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – Língua Portuguesa.** Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.** Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição:** um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

CRISTOVÃO, V.L.L; NASCIMENTO, E.L. **Modelos didáticos de gêneros:** questões teóricas e aplicadas. In CRISTOVAO, V.L.L; NASCIMENTO, E.L. **Gêneros textuais:** teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004.

\_\_\_\_\_. Modelo Didático de Gêneros como Instrumento para Formação de Professores. In: XVI ENPULI - Encontro Nacional de Professores universitários de Língua Inglesa, 2001, Londrina/ Pr. **Caderno de Resumo**, 2001.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et alii.* A Exposição Oral. IN DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998) **Pour un Enseignement de l'Oral: Initiation aux genres formels à l'école.** Tradução de Roxane Rojo, Paris: ESF Editeur, p. 141-161.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?. **Études de Linguistique Appliquée**, 102, p. 23-37, 1993.

FARIA, M.A. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

GIMENEZ, T. . **Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação do professor de língua estrangeira**. The Specialist, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 257-271, 1998.

GONÇALVES, A. V. Ferramentas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa: gêneros textuais, transposição e modelos didáticos. **Raído**. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD, v. 2, p. 43-60, 2008.

GUIMARÃES, A.M.M. **Construindo proposta de didatização de gênero: desafios e possibilidades**. Linguagem em (Dis) curso – LEMD, Tubarão, v.6, n.3, p. 347-374. Set./Dez.2006.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e agir comunicativo**: rio de janeiro: tempo brasileiro.(1989)

HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LAGE, N. **A estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1985.

MACHADO, A.R. **Colaboração e crítica**: possíveis ações do lingüista na atividade educacional.. Veredas (UFJF), v. 2, p. 22-24, 2007.

\_\_\_\_\_; CRISTOVÃO, V. L. L. . **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso, v. 6, p. 9, 2006.

\_\_\_\_\_; **Para (re-)pensar o ensino de gêneros**. Calidoscópico (UNISINOS), São Leopoldo-RS, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

\_\_\_\_\_; **Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade**. DELTA, 2000, vol.16, n.1, p.1-26. ISSN 0102-4450.

MAGALHAES, M. C. C. (Org.) . **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. v. 8. 280 p.

MAINGUENEUA, D. **Análise de textos de comunicação**. 2 ed. Campinas: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso**. 2 ed. São Paulo: .[s.n.] 1997.

NASCIMENTO, E.L.(Org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Edit. Claraluz, 2009.

NASCIMENTO, E.L. Ações e atividades constituídas nos processos de textualização para professores em formação. In: VI SELISIGNO e VII SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL, 2008, Londrina. **Anais....** Londrina, 2008. v. 1 CD.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: UNISUL, 2007.

\_\_\_\_\_; SAITO, C.L.N.; GONÇALVES, L.M. **Gêneros lúdicos: ferramentas para o processo de letramento**. Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.

\_\_\_\_\_; BIANCONI, C. Gêneros textuais da mídia impressa: em busca das dimensões ensináveis. **Selesigno**, Londrina, p.1-10, 2003.

\_\_\_\_\_. **O discurso de sala de aula: ressonâncias dialógicas nos movimentos enunciativos**. Semina: Ci, Soc. Hum., Londrina, v.21, n.3, p. 81-87, set. 2000;

NASCIMENTO, E.L; GONÇALVES, A . V. Avaliação formativa: procedimentos para a autor-regulação e controle da textualização. In: **Trabalhos em lingüística aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de estudos da Linguagem. Ag/dez/2008.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação: **Diretrizes curriculares da educação básica – Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.

PROINFO. Projetos e ambientes inovadores / secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

QUEIROZ, T.; BRAGA, M. M. V.; LEICK, E. P. **Pedagogia de Projetos Interdisciplinares**. Uma proposta prática de construção do conhecimento a partir de projetos. São Paulo: Rideel, 2001.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas. Campinas: IEL, 2007.

RIBEIRO, J.C. **Sempre alerta, condições e contradições do trabalho jornalístico**. 3 ed. São Paulo: Olho d'água, 1994.

SANTANA, I. ; GIMENEZ, T. . A abordagem reflexiva na visão de formadoras de professores de inglês. UNOPAR Científica. Ciências Humanas e Educação, Londrina, PR, v. 6, n. 1, p. 7-13, 2005.

SEBASTIANI, M. T. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**. Curitiba: IESDE Brasil, 2003.

SILVA, A.V. **Relações entre o ensino e a produção do gênero de opinião**. Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. CDROM.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA, I. P. A.. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo. 2ª ed. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In Vygotsky, L.S.; Luria, A.R. e Leontiev, A.N. - *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, 2000. p. 103 - 117.

**ANEXOS**

## ANEXO A

### Sequência Didática do gênero Artigo de Opinião

#### Conhecendo um Artigo de Opinião

**Objetivo:** Fazer com que o aluno exteriorize o conhecimento prévio que tem a respeito do gênero e possa, ao final das oficinas, se tornar um leitor e produtor proficiente, visando apropriar-se de um papel social de cidadão consciente, crítico e responsivo, através da apropriação do gênero.

#### PRODUÇÃO INICIAL DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

**Objetivo:** Produzir um texto pertencente ao gênero Artigo de Opinião antes de ensinamento deliberado desse gênero, a fim de diagnosticar aquilo que o produtor não sabe e precisa aprender.

Agora você vai produzir uma primeira versão do seu artigo de opinião sobre a questão polêmica ligada ao tema que já vem estudando em sala de aula.

- \* Defenda sua posição, sustentando-a com argumentos.
- \* Seu texto deverá ter, aproximadamente, 25 linhas.



#### Conhecendo um Artigo de Opinião...

1- Leia os textos que se seguem procurando identificar qual é o tipo de texto em Questão e qual sua finalidade ou o objetivo do autor ao escrevê-lo.

#### (1) Menor participa de 1% dos homicídios em SP

*Levantamento da Secretaria de Segurança surpreende tanto defensores como contrários à redução da maioria penal*

Gilmar Penteado  
da reportagem local

Estatística inédita revela que é pequena a participação de menores de 18 anos na autoria e crimes graves em São Paulo. Eles são responsáveis por cerca de 1% dos homicídios dolosos (com intenção) em todo o Estado. Eles também estão envolvidos em 1,5% do total de roubos- maior motivo de internação na Febem - e 2,6% dos latrocínios (roubo com a morte da vítima). De acordo com a IBGE, essa faixa etária representa 36% da população.

Os dados, calculados com base em ocorrências em que foi possível identificar se o criminoso era menor ou não, surpreenderam tanto defensores como contrários à redução da maioria penal.

Pesquisa feita em dezembro pelo Data-folha indicou que 84% da população defende a redução da maioria penal. "Esses números derrubam o mito da periculosidade dos jovens e mostram que a redução da maioria penal vai ter um impacto muito pequeno e ineficaz", afirmou o sociólogo e doutor em ciência política Tulio Kahn, coordenador-executivo da CAP (Coordenadoria de Análise e Planejamento). [...]

"Essas imagens enviesadas, de que o jovem está envolvido com crimes graves, podem sustentar políticas públicas e leis que não atacam a raiz do problema e que podem até piorar a situação", disse o coordenador.

A participação dos adolescentes só ultrapassa a faixa dos 10% nos crimes de tráfico de drogas (12,8%) e porte ilegal de arma (14,8%), segundo a CAP.

Folha de S. Paulo de 01/01/2004.

### (2) Maioridade penal

"Infelizmente, a reportagem que informou sobre os dados da Secretaria de Segurança Pública de São Paulo – dando conta de que apenas em 1% dos assassinatos ocorridos no Estado há participação de jovens menores de 18 anos foi publicada em um dia de menor leitura do jornal (*"Menor participa de 1% dos homicídios em SP"*, *Cotidiano*, pag. C1, 1º/1). Sua divulgação deveria ser o mais ampla possível, pois é didática. Sobretudo para aqueles que, movidos por emoções instantâneas e pela mídia televisiva dos finais de tarde, engordam as pesquisas de opinião a favor da pena de morte e da redução da maioridade penal."

Rui Marin Daher· São Paulo,SP

### (3) O endurecimento das penas seguramente é um instrumento de inibição à criminalidade

Ari Friedenbach

A responsabilização do menor por seus atos infracionais tem de ser debatida com a seriedade que o tema exige. A sociedade vem expressando com clareza sua preocupação com a crescente violência, notadamente nos grandes centros. Não podemos conceber que se pretenda educar as novas gerações sem que se transmita às crianças e aos jovens o claro conceito de limites. É inegável que reprimir é parte integrante do processo educativo. E isso deve ocorrer no âmbito familiar, bem como no âmbito da sociedade. Evidentemente, não se pode falar em punição sem que se atue com o efetivo intuito de evitar que o cidadão, seja ele menor ou maior de 18 anos, cometa qualquer ato infracional, ou seja, há que se atuar com determinação no sentido de permitir a inclusão social de todos os brasileiros, dando-lhes, antes de tudo, o direito e as condições de fazer um efetivo planejamento familiar e propiciando-lhes acesso à saúde, educação e trabalho. Concomitantemente, há que se aparelhar o Estado para atuar quando estamos sendo impedidos de exercer nossos direitos mais essenciais: o direito à vida e o de ir e vir.

Quando falo em repressão, evidentemente não estou querendo apoiar qualquer política favorável a negar direitos civis. Não apoio qualquer prática de tortura ou violência. No entanto, a colocação de limites à criança, ao jovem e ao adolescente é forma inequívoca de educá-los. O polêmico debate a respeito da maioridade penal não pode ser encaminhado como uma questão meramente matemática. Não se trata de 18, 16 ou 14 anos. [...].

### (4) Adolescentes discutem maioridade penal

Valeska Silva

O suplemento jovem Atitude reuniu oito adolescentes, com idade entre 15 e 17 anos, para uma discussão sobre maioridade penal. Todos se mostraram a favor da redução.

O grupo acredita que, se um adolescente de 16 anos pode votar, também pode responder por atos criminosos. Porém, concordam que essa medida não irá resolver todos os problemas. Eles discutiram sobre a superlotação dos presídios, o aumento do tempo da pena para jovens em conflito com a lei e acham que os presídios ser separados dos juvenis.

Preocupam-se também com que adolescentes com menos de 16 anos sejam recrutados por adultos para praticar crimes, mas acreditam que esses adolescentes teriam mais medo de cometer crimes, para não seguir o exemplo dos jovens com mais de 16 que vão presos. Além disso, eles não concordam que os pais sejam responsabilizados pelos atos dos filhos. Na opinião de Ana Luiza Santana de Carvalho, de 15 anos, melhorar a qualidade da educação no Brasil deveria ser a principal preocupação dos políticos.

(*Hoje em Dia*, MG, p. 29, 7/12/2003)

1- A que gênero textual pertencem os textos que você acabou de ler?

2- Qual parece ter sido o objetivo principal dos autores? Algumas possibilidades seriam: contar uma história para entreter alguém, relatar fato ocorrido ou resultados de pesquisa para informar o leitor, criticar ou dar opinião, defender uma posição ou opinião argumentando para tentar convencer alguém.

---



---



---

3. E você, o que pensa sobre a redução da maioria penal? Escreva um parágrafo expondo sua posição perante essa questão, defendendo-a com argumentos.

---



---



---



---

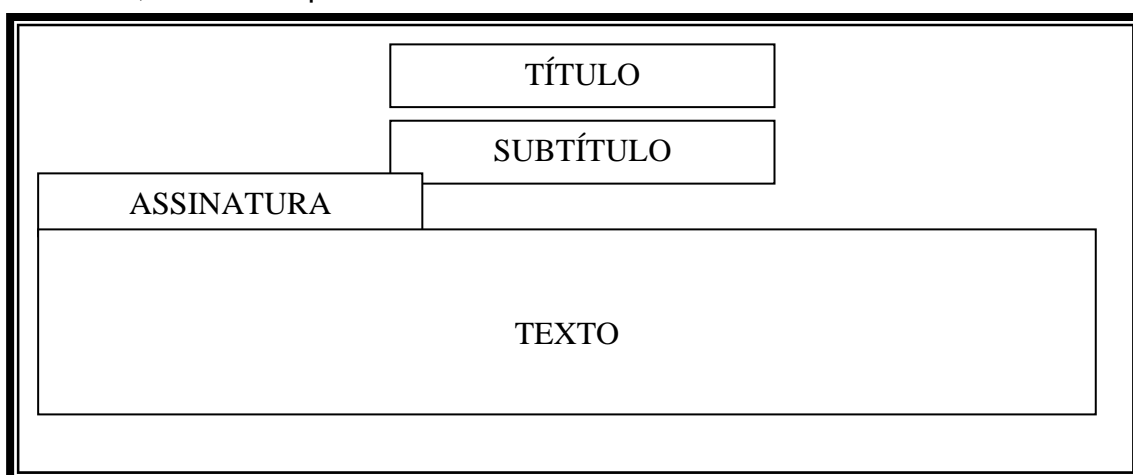
### OFICINA 1: PLANO TEXTUAL GLOBAL

**Objetivo:** Reconhecer as características prototípicas e estruturais do gênero

Em geral, o gênero artigo de opinião apresenta:

- f) Título;
- g) Subtítulo – em alguns casos, em que o produtor definirá melhor o assunto a ser desenvolvido;
- h) Assinatura do jornalista – quando veicula a opinião do emissor (produtor do texto) e com assinatura da redação quando emite a opinião do jornal;
- i) Texto, pertencente ao expor interativo com seqüências argumentativas, predominantemente, contendo o assunto que deseja emitir.
- j) Imagem gráfica, em alguns casos.

Graficamente, assim se apresenta:



> Leia o texto 01 e encontre nele os elementos do plano textual global:

??

---



---



---



---

## OFICINA 2 – CONTEXTO DE PRODUÇÃO

**Objetivo:** Reconhecer e saber utilizar os elementos do contexto de produção:

Todo texto que a gente escreve ou lê possui um contexto. Os textos não existem "no vazio": mas em um determinado **contexto de produção**: eles sempre são escritos por alguém, para alguém, com certa intenção, em determinado tempo e lugar, divulgados em certo veículo etc., e todos esses elementos interferem no sentido dos textos. Ao escrever, é fundamental levar em conta esses aspectos (e também na leitura, para que seja possível compreender mais efetivamente o que se leu).

O contexto de produção dos artigos de opinião pode ser descrito da seguinte maneira:

**\* O produtor do artigo de opinião**

Geralmente, o produtor de um artigo de opinião é um especialista no assunto (ou no mínimo alguém que estuda aspectos da questão em discussão) ou um representante de determinada instituição social (como sindicatos, governo, universidades, ONGs etc.) que, de alguma forma, tem algo a dizer sobre a questão. Em função disso, o autor busca construir uma imagem de si mesmo para seus leitores como alguém que tem conhecimento sobre o tema tratado, segue a lógica, a razão, possui argumentos sólidos para sustentar sua posição.

**\* Os leitores do artigo de opinião**

São pessoas que freqüentemente lêem determinado jornal ou revista e estão de alguma forma interessadas na questão polêmica, seja porque os afeta diretamente, seja porque se interessam pela discussão dos assuntos em pauta na sociedade. Em nosso país, em que a leitura é praticada por poucos, pode-se dizer que os leitores de artigos de opinião fazem parte de uma "elite" sociocultural.

**\* Circulação**

Um artigo de opinião circula em jornais e revistas impressos ou on-line (na internet).

**\* Objetivo(s)**

Influenciar a pensamento dos destinatários (as leitores), isto é, construir ou transformar (inverter, reforçar, enfraquecer) a posição desses destinatários sobre uma questão controversa de interesse social e, eventualmente, mudar o comportamento de1es.

O artigo de opinião, apesar de escrito, pode ser visto como um diálogo com o pensamento do outro, para transformar suas opiniões e/ou atitudes.



1- Leia com atenção, procurando identificar os elementos do contexto de produção:

### (6) O desafio de reconhecer novas formas de participação

Patrícia Lánés

O(a) jovem participa da vida política do país? A resposta é quase sempre a mesma: não, é alienado(a). O que se verifica na prática não é bem isso. Grupos de hip hop, dança, teatro e música, formados por jovens, pipocam nas favelas e periferias do Brasil. Isso não significa participar politicamente? E preciso compreender que participação política vai além do exercício do voto. Existem muitas maneiras, como se organizar em grupos nas escolas, comunidades e espaços de trabalho para tentar intervir nas decisões que estão sendo tomadas e mudar o rumo da história (seja da sua comunidade ou do seu país).

No caso dos(as) jovens não é diferente. A diferença está em como a sociedade vê a juventude e o que espera dela. O mito da juventude alienada não é tão recente e toma como

referência uma maneira de participação referenciada na juventude das décadas de 1960 e 1970, que protagonizou as manifestações contra a opressão política. No Brasil, grupos de jovens estiveram ligados à resistência ao governo militar por meio de núcleos teatrais, partidos e movimentos políticos clandestinos, chegando até à luta armada. Foram também jovens transgressores(as) dessa época que protagonizaram o rico cenário musical, gerando movimentos cuja expressão mais conhecida até hoje é a Tropicália. Esse movimento de resistência foi essencial para que fosse possível, já na década de 1980, a reabertura para a democracia.

A idéia do jovem revolucionário ficou. Mas o mundo mudou nas últimas décadas. Uma então nascente cultura do consumo se consolidou. As utopias, antes claras e definidas, ficaram cada vez mais nebulosas. Mas continuou se cobrando dos(as) jovens que fossem revolucionários(as), como se fosse da natureza da juventude transformar para melhor.

Os(as) jovens estão se organizando *talvez* menos nos partidos, mas em grupos culturais locais, movimentos globais, redes ou ligados as organizações de cidadania ativa. Depois de reconhecer o *novo*, é preciso criar, no campo da política tradicional, formas de inserir esses e essas jovens ávidos para a participação em um espaço mais democrático e menos refratário a condição juvenil.

A discriminação de geração é um ponto complexo da participação *jovem*. Se junto de seus semelhantes é fácil dizer o que se pensa, na presença da pessoa adulta pode não ser tão simples. Mais ainda quando nem sempre a palavra e o meio pelo qual os (as) jovens se sentem mais à vontade para expressar sua opinião. Para desfazer esses e outros nós, grupos de jovens vêm se articulando Brasil afora, tentando aproximar essas práticas locais e muitas vezes pouco institucionalizadas do campo da política formal.

A estratégia de formação de redes por jovens não é nova. Os movimentos internacionais antiglobalização, por exemplo, (em sua maioria protagonizados por jovens militantes), começaram se articulando em rede pela internet. No Brasil, redes como a do Nordeste, a de Belo Horizonte e a do Rio de Janeiro (Rede Jovens em Movimento) estão começando a pautar questões mais amplas que dizem respeito aos (as) jovens moradores(as) desses lugares, articulando diferenças em nome dos direitos da juventude e da luta por políticas públicas mais inclusivas. A idéia parece estar frutificando. Durante o 10 Fórum Social Brasileiro, em *novembro* de 2003, essas três redes e outros(as) *jovens* se reuniram e deram o pontapé inicial para a criação de uma rede nacional da juventude, que deve realizar seu primeiro grande encontro ainda este ano.

- Agora indique cada um dos elementos do contexto de produção do texto que leu:

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
d) Autor do texto	
Papel social	
e) Interlocutores	
Representação social	
c) Finalidade	
e) Circulação	

### OFICINA 03: DISCURSO INTERATIVO

**Objetivo:** Constatar a predominância do discurso do expor nesse gênero, implicando uma relação conjunta com o mundo ordinário.

Todos os textos estão ancorados nos mundos do Narrar disjuncto do mundo ordinário, mundos estes representados empiricamente pelos agentes, ou do Expor conjunto

com o mundo ordinário, cujos mundos discursivos são criados pela atividade de linguagem. O gênero Artigo de Opinião apresenta textos pertencentes ao mundo do Expor, constituídos pela predominância de segmentos do discurso interativo implicado, o que pode ser atribuído à necessidade do agente produtor em tratar de temas atuais e à necessidade de levar os destinatários a expor a opinião.

Por **discurso interativo** entendemos os segmentos que apresentam uma relação de implicação com o mundo ordinário por apresentar referências como dêiticos espaciais e temporais, anáforas nominais, assinatura, referências aos agentes da interação, etc. Já o **discurso teórico** se caracteriza pela autonomia em relação ao parâmetros físicos da ação de linguagem (BRONCKART, 2003), com ausência de referência aos interlocutores ou interactantes, bem como, dêiticos espaço-temporais, ausência de frases não declarativas, de nomes, pronomes e adjetivos e pela presença de organizadores lógicos como: de fato, de outro lado, primeiro, mas, porém, dessa maneira etc.

> Nos textos abaixo, indique os tipos de discurso presentes nos mesmos:

(6) CARTA AO PAPA BENTO 16

**O assunto é muito delicado e as instâncias locais não estão autorizadas a debatê-lo. Nós, leigos, solicitamos que abra esse debate**

Cresce a nossa insatisfação, enquanto leigos católicos, com a insensibilidade da hierarquia da nossa igreja que está no Vaticano [...]

(7) [...] Pode-se afirmar que o ignorante não é aquele que nada sabe, mas aquele que não sabe o que devia saber. Em primeiro lugar, tem-se o registro de uma redução das áreas plantadas com produtos agrícolas, mas, na verdade, o setor deve ser avaliado pela produção efetiva.[...]

#### OFICINA 4: SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA

**Objetivo:** Reconhecer e saber utilizar a seqüência predominante nesse gênero: Argumentativa e as fases que a constituem: premissa, argumento, contra-argumento, conclusão

Embora haja em todos os textos a heterogeneidade composicional e discursiva (BAKHTIN, 1995), pois, os textos são resultados de combinações de diferentes tipos de seqüências, para o gênero em questão, a seqüência predominante é a argumentativa. Portanto, essa seqüência é formada, segundo Bronckart (2003) por:

- a) **Premissa:** momento em que o agente-produtor apresenta sua tese inicial:
- b) **Apresentação de argumentos:** momento em que o agente-produtor apresenta os elementos que orientam à sua conclusão:
- c) **Apresentação de contra-argumentos:** momento em que é apresentado os argumentos que são contra a tese do agente-produtor, a fim de que sejam, mais adiante, refutados pelo mesmo:
- d) **Conclusão:** momento em que a tese do agente é reforçada, uma vez que conta com os efeitos dos argumentos e contra-argumentos:

**Veja um exemplo**

(8) "O Folhateen desta semana traz uma discussão importante sobre a pílula do dia seguinte e os abusos que jovens casais, de todas as partes do país, têm feito desse tipo de recurso.

A pílula do dia seguinte é e deveria ser encarada apenas como um método emergencial para tentar evitar uma gravidez indesejada. Mas, infelizmente, o que se tem visto é que muitas garotas estão usando o método de maneira indiscriminada.

(PREMISSA)

Conhecem a velha história de tentar achar a saída, aparentemente mais fácil, para resolver um problema? 'Eu transo sem proteção e, para evitar qualquer dor de cabeça, tomo a pílula do dia seguinte logo depois!' Aposto que vocês já ouviram essa história por aí! Acontece que nem tudo é tão simples como parece!

Problemas podem acontecer! Em primeiro lugar, esse método traz uma concentração de hormônios femininos bem maior do que as pílulas habituais. A idéia do método é justamente dar uma 'carga' extra de hormônio para fazer o endométrio (parede do útero) crescer rapidamente e, depois, com a queda rápida desses níveis, favorecer uma descamação do útero, o que impede que um ovo fecundado se implante e se desenvolva.

(ARGUMENTO)

Para que esse mecanismo possa funcionar, é importante que a pílula seja tomada, no máximo, até 72 horas após a relação suspeita. Quanto mais cedo a pílula for tomada, maior sua eficácia. Assim, tomar logo no primeiro dia após a transa é melhor do que tomar três dias depois.

Mas é sempre bom lembrar que, mesmo tomado corretamente, esse tipo de método pode não ser 100% eficaz. Existem mulheres que engravidam mesmo tomando a pílula do dia seguinte no dia correto.

(CONTRA-ARGUMENTO)

Uma série de efeitos indesejáveis pode aparecer: dor de cabeça, náusea, inchaço e sensação de mal-estar. O maior risco do uso freqüente da pílula do dia seguinte é uma verdadeira 'bagunça' no ciclo hormonal. As sucessivas 'cargas extras' de hormônio podem desregular o controle do próprio organismo sobre a menstruação. A mulher fica sem saber quando e, de fato, seu período fértil.

Outro erro freqüente é esquecer que a relação sexual desprotegida não traz apenas a gravidez indesejada como consequência, mas também o risco de DSTs e de AIDS.

(CONTRA-ARGUMENTO).

De fato, o casal deveria investir mesmo é no uso da camisinha e de um método anticoncepcional e reservar a contracepção de emergência apenas para as situações em que um problema acontecer (a camisinha estourar, a garota esquecer de tomar a pílula convencional etc.). E seria bom que o uso sempre fosse feito com o conhecimento e o aval do médico ginecologista. Dessa forma, a garota estaria mais protegida em todos os sentidos.

(CONCLUSÃO)

⏴ Agora, releia o texto 01 da apostila e encontre a sequência argumentativa presente no mesmo:

a) Premissa: \_\_\_\_\_

b) Argumentos: \_\_\_\_\_

f) Contra-argumentos: \_\_\_\_\_

g) Conclusão: \_\_\_\_\_

### OFICINA 5: MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO: CONEXÃO E COESÃO NOMINAL

Objetivo: Reconhecer e saber utilizar os mecanismos que garantem coerência e progressão temática ao texto

**a) Conexão:** Segundo Bronckart (2003), constituído pelos organizadores textuais, contribuem para a articulação da progressão temática, da transição entre os tipos de discursos e entre as fases de uma seqüência. Logo, para o discurso interativo predominante no gênero em questão e também para os segmentos de discurso teórico, temos a presença dos organizadores lógico-argumentativos, como: *então, de fato, antes de, que, como, de outro lado, primeiro, de modo geral, mas, porém entre outras.*

**b) Coesão nominal:** esse recurso marca a relação de dependência entre os argumentos presentes no texto, podendo estabelecer função de introdução e retomada. Uma vez que o gênero Artigo de Opinião é composto pelos discursos interativo e teórico, temos então, os seguintes elementos de coesão:

\* Para o **discurso interativo** que explicita uma relação com os parâmetros físicos da ação de linguagem, temos: *presença de frases não declarativas, dêiticos espaço-temporais como: hoje, aqui, ontem, isso, aí, daqui a pouco, agora, anáfora nominal: nomes e sinônimos (predominantemente); anáfora pronominal: eu, me, nós, nos, seu, meu, você, suas, etc.*

\* Já nos segmentos do **discurso teórico**, por marcar relação de autonomia com o ato da produção, encontramos os elementos de coesão: *ausência de frases não declarativas, ausência de dêiticos espaço-temporais, ausência de anáfora nominal e pronominal e presença de organizadores lógico-argumentativos, como: então, de fato, antes de, que, como, de outro lado, primeiro, de modo geral, mas, porém entre outras.*

No texto abaixo, apresentamos alguns dos mecanismos de textualização nele presentes:

### (9) O endurecimento das penas seguramente é um instrumento de inibição à criminalidade

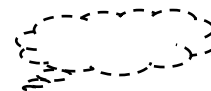
Ari Friedenbach

A responsabilização do **menor** por **seus** atos infracionais tem de ser debatida com a seriedade que o tema **exige**. **A sociedade** vem expressando com clareza **sua** preocupação com a crescente violência, notadamente nos grandes centros. **Não podemos** conceber que se pretenda educar as **novas gerações** sem que se **transmita** as **crianças** e aos **jovens** o claro conceito de limites. **É inegável** que reprimir **é parte integrante do processo educativo**. **É** **isso** **deve** ocorrer no âmbito **familiar**, **bem como** no âmbito da **sociedade**. **Evidentemente**, não se pode falar em punição sem que se **atue** com o efetivo intuito de evitar que o **cidadão**, **seja ele** menor ou maior de **18** anos, cometa qualquer ato infracional, **ou seja**, há que se atuar com determinação no sentido de permitir a inclusão social de todos os **brasileiros**, **dando-lhes**, **antes de tudo**, o direito e as condições de fazer um efetivo planejamento familiar e propiciando-lhes acesso a saúde, educação e trabalho. **Concomitantemente**, há que se aparelhar o **Estado** para atuar quando **(nós) estamos sendo impedidos** de exercer **nossos** direitos mais essenciais: o direito a vida e o de ir e vir.

Quando **(eu) falo** em repressão, **evidentemente (eu) não estou** querendo apoiar qualquer política favorável a negar direitos civis. **(eu) Não apóio** qualquer prática de tortura **ou** violência. **No entanto**, a colocação de limites à **criança, ao jovem e ao adolescente é** forma inequívoca de educá-los. O polêmico debate a respeito da **maioridade penal** não pode ser encaminhado como uma questão meramente matemática. Não se **trata** de **18**, 16 ou 14 anos. [...].

No texto apresentado, temos nas partes em vermelho os segmentos do discurso teórico que marca uma relação de autonomia com o ato da produção e, nos trechos em preto, segmentos do discurso interativo que apresenta uma relação de conjunção com o mundo ordinário e com os interactantes da ação comunicativa.

As palavras sublinhadas apresentam alguns dos elementos de conexão; as palavras em negrito apresentam alguns dos elementos de coesão nominal e as palavras em azul (alguns exemplos), marcam a coesão verbal.



> Releia o texto 02 da primeira página e encontre:

a) Elementos de conexão com valor lógico-argumentativos: \_\_\_\_\_

b) Elementos de coesão nominal:

\* Anáforas nominais: \_\_\_\_\_

\* Anáforas pronominais: \_\_\_\_\_

### OFICINA 6: LISTA DE CONTROLE

**Objetivo:** Produzir a grade com critérios que vão nortear as refações; \* Recapitular os objetivos das oficinas e respectivos conteúdos

> *Plano textual global: título, subtítulo, assinatura, texto, imagem gráfica;*

> *Contexto de produção: quem escreve? Para que escreve? Qual o veículo de circulação? Qual o objetivo da interação?*

> *Discursos: INTERATIVO: presença dos interactantes: eu/você, dêiticos temporais e espaciais;*

*TEÓRICO: ausência de dêiticos espaço/temporais, ausência dos interactantes, presença de organizadores lógicos.*

> *Seqüência argumentativa: tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão;*

> *Mecanismos de Textualização:*

*CONEXÃO: (organizadores lógico-argumentativos): então, de fato, antes de, que, como, de outro lado, primeiro, de modo geral, mas, porém entre outras.*

*COESÃO NOMINAL: (discurso interativo) presença de frases não declarativas, dêiticos espaço-temporais como: hoje, aqui, ontem, isso, aí, daqui a pouco, agora, anáfora nominal: nomes e sinônimos (predominantemente); anáfora pronominal: eu, me, nós, nos, seu, meu, você, suas, etc.*

*(discurso teórico) ausência de frases não declarativas, ausência de dêiticos espaço-temporais, ausência de anáfora nominal e pronominal e presença de organizadores lógico-argumentativos, como: então, de fato, antes de, que, como, de outro lado, primeiro, de modo geral, mas, porém entre outras.*

*COESÃO VERBAL: presente do indicativo para o segmento do discurso teórico e, presente e passado para o discurso interativo*

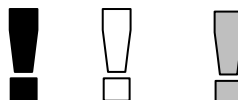


**ATIVIDADE 1:** Agora, de olho na Lista de Controle que organizamos em sala, você e seu colega irão procurar os problemas existentes em seus textos para depois, produzirem um texto limpo, coerente, pronto para ir para o Jornal:

**OFICINA 7: REFAÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL E PRODUÇÃO FINAL**

**Objetivo:** Proporcionar uma produção de forma consciente, a fim de atingir os objetivos a que esse gênero se propõe e encaminhá-los ao Jornal Escolar

> Agora, com a produção inicial em mãos, partiremos para a primeira refação do texto, seguindo a lista de constatação e, a partir da primeira, passaremos para a segunda e assim, sucessivamente, até que tenhamos uma produção clara, coerente, pronta para compor o nosso Jornal Escolar.



## ANEXO B

### Seqüência Didática do gênero Carta de Reclamação

**OBJETIVO:** Fazer com que o aluno exteriorize o conhecimento prévio que tem a respeito do gênero e possa, ao final das oficinas, se tornar um leitor e produtor proficiente, visando apropriar-se de um papel social de cidadão consciente, crítico e responsivo, através da apropriação do gênero.

#### PRODUÇÃO INICIAL

**Objetivo:** diagnosticar aquilo que o produtor não sabe e precisa aprender.

> Atividade: agora você irá produzir uma Carta de Reclamação. Para isso, tenha em mente que seu texto será veiculado por um jornal.

\* Não se esqueça de endereçar e assinar;

\* utilize aproximadamente 25 linhas.

*Boa produção!*

#### Conhecendo melhor o gênero...

A carta é um gênero que tem servido de meio de comunicação para diferentes fins (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda etc), mas nem sempre foi assim.

Paiva (2004, p. 68) afirma que esse gênero surgiu na Grécia antiga e que foi utilizado desde então para questões militares, administrativas e políticas. Elas eram entregues por mensageiro pessoal da autoridade, que lia a mensagem em voz alta (WHITE, 1982, *apud* BAZERMAN, 2005, p. 86).

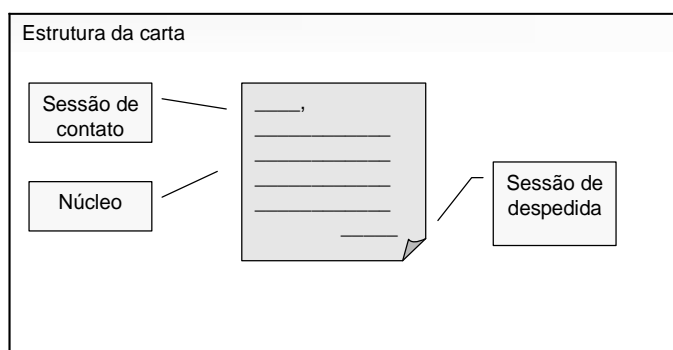
O uso da carta foi se expandindo: de mensagens militares, administrativas e políticas, para mensagens particulares e, aos poucos, para propósitos variados: religião, documentação, petição, rebelião/manifestação, registro de histórias familiares, dando origem a outros gêneros.

#### Oficina 1: ESTRUTURA DA CARTA (Plano Textual Global)

**Objetivo:** Reconhecer as características prototípicas do gênero em questão

**Atividade 1:** Apenas com fins ilustrativos, apresentamos abaixo um esquema da estrutura básica da carta e, na seqüência, leia o texto que vai estar no retroprojektor e identifique a estrutura da Carta.

Há o gênero seus denominados a objetivos de: “carta íntima”, “carta amor”, “carta do leitor”, “carta “carta aberta”,



maior “carta” e “subgêneros”, partir de seus “carta familiar”, “carta de circular”, “carta ao leitor”, “propaganda”, dentre outras.

*A carta é usada em situações de comunicação, na qual o cidadão deseja externar alguma injustiça, insatisfação, algo que julgue ser impróprio ou errado. Tem ainda como objetivo solicitar uma tomada de posição por parte das instâncias responsáveis e resolução para o problema exposto.*

## OFICINA 2: CONTEXTO DE PRODUÇÃO

**Objetivo:** reconhecer os elementos do contexto referentes ao mundo físico, social e subjetivo, que constituem a base de orientação para a ação de linguagem

Como vimos, a carta de reclamação é um gênero de texto usado em situações de comunicação, nas quais o cidadão deseja externar alguma injustiça, insatisfação, algo que julgue ser impróprio ou errado; e, ainda, solicitar uma resolução para seu problema. Enfim, a carta de reclamação é usada quando o cidadão se sente lesado ou desrespeitado em seus direitos, ou injustiçado ou discriminado socialmente. É um gênero que leva a uma forma de exercer a cidadania.

O texto abaixo foi retirado de um jornal diário que circula em Maringá, Noroeste do Estado do Paraná. Portanto, uma carta de reclamação que circulou na imprensa. Vejamos:

### (1) Trânsito

Outro dia recebi em casa "Notificação de Infração" por parar em fila dupla, em frente ao prédio onde moro. Na realidade esperava outro carro que estava na minha frente aguardando o portão abrir, quando passou uma camionete com identificação da Setran. O motorista em tom de ameaçador disse: Vou te multar... e seguiu em alta velocidade. Agora eu pergunto, isso não é abuso de autoridade, ou é uma forma de prestação de serviço em prol da arrecadação? Inconformado com a situação, recorri ao órgão de trânsito e solicitei ao diretor da Setran, Sr. Miura, a identificação do condutor para que haja reparação de danos, o que o mesmo respondeu da necessidade de preservar o servidor público municipal de eventuais represálias pessoais. Será que é para esquivar de uma situação ou é uma forma de proteção ao abuso de autoridade? A Constituição é clara quando diz: "todos são iguais perante a lei". E porque o microônibus de uma empresa de transporte coletivo pára em qualquer lugar sem nenhum problema? Ainda estou aguardando uma resposta convincente. Marino Hideo Akabane - [marino.hideo@brturbo.com.br](mailto:marino.hideo@brturbo.com.br)

(O DIÁRIO do Norte do Paraná, p. 2, 19/11/2005)

⇒ Atividades:

8- Qual é a finalidade da carta divulgada no jornal? A quem ela é remetida, ou seja, quem são seus interlocutores?

---



---



---

9- Para você, há diferença entre escrever uma carta de reclamação para ser publicada na imprensa e escrever uma carta de reclamação para enviar diretamente à instância responsável?

---



---

Agora vamos refletir um pouco sobre o contexto de produção. Conforme vimos, a carta de reclamação pode ser escrita e divulgada em espaços específicos de jornais ou revistas intitulados de maneiras diversas como “Fórum do leitor”, “Cartas do leitor”, “Cartas”, “Opinião Livre” etc, ou ainda pode ser enviada diretamente à instância responsável pela criação e conseqüente resolução do problema causador da insatisfação do cidadão.

Quando a carta é divulgada na imprensa, o efeito que produz vai além de expressar uma reclamação. Nesse sentido, o lugar social em que se realiza a interação e no qual vai circular o texto tem importância fundamental na produção dos efeitos de sentido das cartas.

Quando escrevemos uma carta de reclamação, temos como objetivo, além de expor nossa insatisfação, buscar a resolução do problema. Publicar esse gênero de texto na imprensa produz o efeito de sentido de se fazer uma denúncia.

Como sabemos, ao construir um texto, o autor considera uma série de elementos contextuais:

- Ele escreve para alguém;
- Ele tem um objetivo;
- Ele se constitui como sujeito de seu discurso e lança mão de estratégias para realizar o processo de interlocução;
- Ele escolhe o meio de divulgação;
- Ele escolhe o gênero mais apropriado para atingir seus objetivos;

**Responda com  
atenção!**

Retome a carta e responda:

- Pensando no contexto físico, identifique:
- O lugar de produção: \_\_\_\_\_
- O momento de produção: \_\_\_\_\_
- O emissor: \_\_\_\_\_
- O receptor: \_\_\_\_\_

a) Como a autora da carta se identifica? Como assina sua carta?

---



---



---

b) Qual é a posição social do emissor, ou seja, qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso?

---



---



---

c) Pensando no contexto social, qual é a posição social do enunciador, ou seja, qual é o papel social que o enunciador desempenha na interação em curso?

---



---



---

c) Qual é, do ponto de vista de enunciador, os efeitos que o texto pode produzir no destinatário?

---



---



---



---

### OFICINA 3: TIPOS DE DISCURSO

**Objetivo:** Constatar a predominância do discurso do expor nesse gênero

Ao produzir uma Carta de Reclamação, temos que ter em mente a noção dos mundos a que ela pode pertencer. Sendo assim, sabemos que existe o mundo do Expor e o mundo do Narrar: No caso desse gênero que estamos estudando, o texto pertence, predominantemente, ao mundo do expor com o Discurso Interativo. Isso significa que na carta, o produtor expõe a situação que objetiva de forma que, os elementos utilizados como: verbos, pronomes, advérbios, dêiticos temporais e de lugar, têm ligação com o mundo ordinário, ou seja, estão implicados com o momento da produção do texto, ou os elementos do contexto de produção.

Contudo, é comum nesse gênero, passagens de Relato Interativo pertencente ao mundo do Narrar. Isso significa que, os elementos presentes no texto (dêiticos temporais, nominais, pronominais etc) fazem referência não mais ao momento de produção, mas, ao momento do tempo expresso pelo verbo, ou seja, trata-se de uma narrativa com personagens, tempo, local que localizam-se no passado. Logo, o verbo utilizado é o pretérito perfeito e imperfeito.



Atividade:

1- Localize no texto acima “Trânsito” os trechos pertencentes ao Discurso Interativo (mundo do Expor) e os trechos do Relato Interativo (mundo do Narrar) observando o emprego dos verbos e o efeito de sentido que eles produzem, ou seja, quando se referem ao momento da produção e quando ao momento do tempo da narrativa.

### OFICINA 4: SEQUENCIA ARGUMENTATIVA

**Objetivo:** Reconhecer e saber utilizar a sequência argumentativa predominante nesse gênero.

A Carta de Reclamação pode conter sequências **narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal**. (BRONCKART, 2003).

Basicamente, podemos dizer que, conforme os nomes sugerem, a seqüência narrativa narra alguma coisa, a descritiva descreve, a argumentativa apresenta argumentos para convencer, a explicativa procura explicar e a dialogal busca manter o interlocutor na interação.

Veja abaixo um quadro com as seqüências e os efeitos pretendidos em cada seqüência e suas fases constitutivas.

SEQÜÊNCIA	EFETIOS PRETENDIDOS	FASES
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense	- Situação inicial; - Complicação; - Ações desencadeadas; - Resolução.

Descritiva	Fazer o destinatário ver os elementos de um objeto do discurso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ancoragem em que o tema é apresentado;</li> <li>- Aspectualização (tema é decomposto em partes);</li> <li>- Relacionamento de elementos descritos a outros;</li> <li>- Reformulação.</li> </ul>
Argumentativa	Convencer o interlocutor da validade de uma dada tese vista como contestável	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecimento de premissas;</li> <li>- Apresentação de argumentos;</li> <li>- Apresentação de contra-argumentos;</li> <li>- Conclusão.</li> </ul>
Explicativa	Fazer o interlocutor compreender um objeto de discurso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constatação inicial;</li> <li>- Problematização;</li> <li>- Resolução;</li> <li>- Conclusão-avaliação.</li> </ul>
Dialogal	Fazer o interlocutor manter-se na interação proposta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abertura;</li> <li>- Operações transacionais;</li> <li>- Encerramento.</li> </ul>
Injuntiva	Fazer o interlocutor agir de certo modo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enumeração de ações temporalmente subseqüentes.</li> </ul>

A carta de reclamação, objeto de nossa SD, é um exemplo de gênero que se constitui geralmente com mais de um tipo de seqüência. É o que tentamos ilustrar no quadro abaixo, em que dividimos uma carta de reclamação sobre produto em trechos a partir das seqüências que apresenta, nos baseando em Marcuschi (2002), que faz o mesmo com uma carta pessoal.

<b>(3) TRECHO DA CARTA DE RECLAMAÇÃO</b>	<b>TIPO DE SEQÜÊNCIA</b>
<i>Catanduva, 30 de janeiro de 2005.</i> C&D Acessórios automobilísticos CATANDUVA Ref.: Compra 17/12	Descritiva
Prezada <i>Cátia Vasconcelos</i> :	Injuntiva
Tenho a infelicidade de informar que o produto <i>rádio marca BomSom modelo ta14xc</i> adquirido por mim em <i>17 de dezembro de 2004</i> , na <i>revendedora III</i> , constatou defeitos em <i>na leitura de CDs</i> .	Explicativa
Solicito, portanto, a troca ou reembolso da mercadoria.	Injuntiva
Agradeço a compreensão	Explicativa
e espero que esse incidente não venha a transtornar de alguma forma nossas relações.	Injuntiva

Atenciosamente, <i>Tadeu Marcondes.</i>	Narrativa
--	-----------

➤ Atividade:

1- Agora, Identifique o tipo de sequência de cada trecho:

<b>(4) Trechos da Carta de Reclamação enviada a uma instituição de ensino superior</b>	<b>Tipo de Sequência</b>
Venho por meio desta manifestar meu protesto diante da injustiça a qual fui vítima.	
Participei do evento acima referendado apresentando a comunicação oral (...)Submeti meu artigo à avaliação para possível publicação nos anais do evento, entregando à comissão organizadora cópia impressa do material e cópia em disquete.	
Ao verificar minha produção, percebi que houve alteração em seu conteúdo, a começar pela ausência de parte do artigo.	
Creio que quando há problemas nos artigos submetidos à publicação há duas ações possíveis: a comissão entrar em contato com o autor a fim de solucionar o problema ou simplesmente não publicar o documento.	
É importante lembrar a evidência nos anais de que <i>os artigos são de inteira responsabilidade dos autores</i> . Nesse sentido, é o meu nome que está exposto na esfera acadêmica como o de uma pessoa relapsa, pois quem vir meu artigo publicado da maneira em que está não fará imagem diferente de minha pessoa.	
Portanto, gostaria de saber qual será a atitude da instituição para reparar tal erro.	
Contando com a devida atenção desta comissão para o caso, aguardo a resolução do problema.	
Assinatura Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade XXX Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade XXX Professora da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná	

2-

Qu al o tipo de sequência predominante nessa carta? E por quê? Se precisar volte à oficina 1 e releia a carta toda para decidir.




---



---



---



---

## OFICINA 5 – MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO: CONEXÃO E COESÃO NOMINAL

**Objetivo:** Reconhecer e saber utilizar os mecanismos de Coesão e Conexão que visam a progressão e coerência temática, bem como, auxilia na compreensão do texto.

Em uma carta de reclamação, temos a intenção de convencer, por isso, temos que ter habilidades no uso desses mecanismos, pois é dessa habilidade com as palavras que depende nosso sucesso no convencimento.

Ela apresenta-nos recursos que explicitam ou marcam as relações de **continuidade, de ruptura ou de contraste num texto**, contribuindo para dar progressão e coerência ao seu conteúdo temático.

Esses elementos são subdivididos em subconjuntos a partir de suas funções e por isso têm esses nomes, ou seja, os nomes espelham as funções. Esses subconjuntos são:

- *subconjunto de advérbios ou de locuções adverbiais (embora, de fato, depois, primeiramente, de um lado, finalmente, além disso, etc.);*
- *coordenativas: conjunto de coordenação (e, ou, nem, mas, isto é, etc.) ou locução (isto é, etc.);*
- *subordinativas ou conjunções de subordinação (antes de, desde que, porque, etc.).*
- *sintagmas nominais ou pronome (eu, (eu), você, meu, seu, dele etc).*

Os mecanismos de conexão, assim como o nome sugere, conectam idéias, marcam as relações entre estruturas, contribuindo para explicitar as grandes articulações da progressão temática. Veja os trechos destacados na carta abaixo:

(2) Se **você** pretende comprar qualquer modelo de celular da SAMSUNG - por mais bonitinho que seja, **Ø (você)** pense duas vezes, pensando melhor, pense mais. **O meu celular e de meu marido** são os novos X460 da SAMSUNG, adquiridos na Claro há menos de 1 ano. **Eles** mais apresentam defeitos que funcionam. **São** uma bomba mesmo! [...]. Se você precisa do celular para trabalhar ou para receber recados importantes, pode até ficar com seu SAMSUNG bonitinho, **mas** compre outro de outra marca para essas tarefas importantes, **pois** o celular da SAMSUNG vai te deixar na mão.  
<http://www3.solar.com.br/%7Emporto/>. Acesso em 04 dez. 2005.

➤ Atividade:

4- Conforme o texto acima, destaque os mecanismos no texto abaixo:



(5) Folha On-line

São Paulo, domingo, 22 de agosto de 2004

Santana embaçado

"Durante a garantia do meu Santana, fui várias vezes à autorizada e escrevi muitas vezes para a Volkswagen sobre um defeito no sistema de ventilação do carro. [...]. No último dia da garantia, levei o carro à revenda com uma carta, enviada na mesma hora à Volkswagen. Decorridos mais de oito meses da primeira reclamação, não tenho uma resposta."

José Roberto Callejon (Araçatuba, SP).

Os mecanismos de coesão ainda se dividem em:

- função de **introdução**, quando marca a inserção de uma unidade de significação nova, que é a origem de uma cadeia anafórica;
- função de **retomada**, quando reformula a unidade-fonte no decorrer do texto.

5- Abaixo você tem a resposta da empresa à carta de reclamação sobre os problemas com o carro do carro apresentada acima. Encontre esses mecanismos de coesão nominal.

**(5) Resposta** – A Volkswagen disse que consultou o gerente de serviços da revenda Munich e soube que houve avaliação técnica no veículo, não tendo sido constatado o inconveniente reclamado.

6- Na carta de reclamação a seguir, aponte os mecanismos de textualização, destacando com lápis coloridos as conexões, as coesões verbais e nominais, e vá na sequência ligando as coesões nominais para ver como o autor utiliza esse recurso observando o efeito de sentido que o uso desse recurso proporciona ao texto.

(7) Autor: SIDNEY ARLINDO CORREIA  
 Publicado em: E-mal: [sidneyacorreia@hotmail.com](mailto:sidneyacorreia@hotmail.com)  
 Assunto: **Infiltração**

Boa tarde!

Infelizmente adquiri um Fiat palio Young 2000, (na época OK), que apresentou infiltração de água no assoalho direito, sendo que o mesmo foi levado às concessionárias Fiat, seis vezes onde constam nove relatórios feitos no 0800 e uma reclamação com audiência no CIDOC, e até hoje não conseguiram resolver o problema.

Não posso sair com o carro na chuva (ele é do doce), ou seja, é feito de açúcar, já estou desesperado porque nem vendê-lo posso, pois fui enganado e não seria capaz de enganar alguém.

Peço ajuda e orientação, por favor, pois isso é mais um abuso por parte da Fiat. SOCORRO.

Sidney Arlindo Correia .

## OFICINA 6: LISTA DE CONTROLE DO GÊNERO

**Objetivo:** Recapitular os objetivos das oficinas e respectivos conteúdos.

1 – *A forma composicional do gênero carta:*

- local e data
- destinatário
- remetente e endereço completo
- descrição do produto ou serviço adquirido, com o máximo de detalhamento
- relato do problema, com datas e nomes
- solicitação do que deseja, de forma clara e de acordo com a lei
- prazo para resposta e resolução do problema
- assinatura e lugar social do remetente

2 – *O contexto de produção: quem fala, para quem, com que objetivo.*

3 - *O lugar social em que se realiza a interação e no qual vai circular o texto.*

4 - *As relações sociais, o lugar que o agente-produtor ocupa na sociedade e na situação, e também o lugar social do interlocutor.*

5 – *Tipos de discurso: discurso interativo (mundo do expor) predominantemente, e trechos do relato interativo (mundo do narrar)*

7 – *Tipos de seqüência: argumentativa, explicativa e injuntiva.*

8 – Mecanismos de conexão e coesão nominal: pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos, reflexivos, advérbios, dêiticos temporais, conectivos de introdução e retomada como: assim, dessa forma, que, e, contudo, também, por outro lado, primeiramente, finalmente, além disso etc.

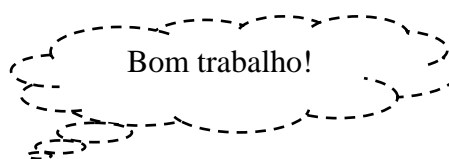
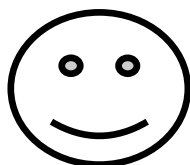
9 – Mecanismos de coesão verbal: para o mundo do expor > verbos no presente e futuro do indicativo; para o mundo do narrar > verbos no pretérito perfeito e imperfeito.

**ATIVIDADE 1:** Agora, de olho na Lista de Controle que organizamos em sala, você e seu colega irão procurar os problemas existentes em seus textos para depois, produzirem um texto limpo, coerente, pronto para ir para o Jornal:

### OFICINA 7: REFACÇÃO

**Objetivos:** Reestruturar a produção inicial de acordo com o que foi aprendido sobre o gênero

**ATIVIDADE 1:** Agora, com a produção inicial em mãos, partiremos para a primeira refacção do texto, seguindo a lista de controle e, a partir da primeira, passaremos para a segunda e assim, sucessivamente, até que tenhamos uma produção clara, coerente, pronta para compor o nosso Jornal Escolar. Bom trabalho!



## ANEXO C

### Sequência Didática do gênero Crítica de cinema

#### PRODUÇÃO INICIAL

**OBJETIVO:** Produzir um texto pertencente ao gênero Crítica de Cinema a partir de um filme a que o aluno tenha assistido.

Assista a um filme com um olhar mais crítico do que normalmente você está acostumado, preste atenção nos detalhes: desenvolvimento do enredo, performance dos atores, continuidade das cenas, foco narrativo, localização das cenas, cenografia, Registre tudo que achar interessante. Mesmo que você não conheça profundamente as técnicas de cinema, procure desenvolver um senso crítico, mesmo que, como já foi dito antes, de forma "amadorística".

Em grupo, elabore uma crítica do filme que assistiu. Não se preocupe, ela é apenas uma primeira etapa do processo. O objetivo aqui é apenas verificar o quanto você já domina do gênero. Faça da forma que imagina que seja uma crítica de cinema.

#### Conhecendo o gênero...



**crítica** é uma função de comentário sobre filmes, com o propósito de informar o leitor sob uma perspectiva não só descritiva, mas também de avaliação, observando aspectos como: cenários, figurinos, atores, efeitos sonoros, visuais etc

> Vejamos agora o que alguns dicionários e especialistas trazem a respeito do assunto:

**Resenha:** resumo crítico do conteúdo de livros, notícias etc; descrição pormenorizada; texto redigido por especialistas com a análise interpretativa de um documento;

**Crítica:** arte ou técnica de julgar a obra de um autor, período etc; gênero em que está expressa a opinião de um autor sobre uma manifestação artística qualquer; texto de caráter opinativo através do qual um jornalista especializado em determinado assunto opina sobre manifestações ou trabalhos etc.

#### OFICINA 1 – PLANO TEXTUAL

##### A APROPRIAÇÃO DO GÊNERO

**OBJETIVO:** Conhecer as características prototípicas e estruturais do gênero

#### ➤ Atividade:

Leia o texto abaixo e responda as às questões a seguir, a fim de construirmos o plano textual de organização da crítica cinematográfica.

#### (1) Steve Martin sem riso

Em Garota da Vitrine, ele abandona o humor e conta uma história de amores frustrados Beatriz Vellozo

Protagonista da comédia- pastelão A Pantera Cor-de-Rosa, atualmente em cartaz, Steve Martin joga o humor para escanteio em Garota da Vitrine. O filme, com estréia

prevista para a sexta-feira 17, é inspirado no romance escrito pelo próprio Martin e editado no Brasil pela Record. Ele mesmo fez o roteiro, mas deu ao jovem Anand Tucker a tarefa de dirigir. Garota da Vitrine tem tudo para ser considerado anti-Martin: é melancólico, delicado, quase triste. O humor, quando surge, é sutil e vem em doses homeopáticas.

A garota do título é Mirabelle (Claire Danes). De dia, é a vendedora esquecida atrás do balcão da seção de livros de uma loja de departamentos. De noite, é uma moça solitária, com sonhos de virar artista plástica. Surgem dois pretendentes: Jeremy (Jason Schwartzman) é jovem, bobão, sem nenhum traquejo com mulheres; Ray (Martin) é um cinquentão rico e gentil, mas meio distante. Depois de um encontro frustrado com o primeiro, ela se decide pelo segundo. Mirabelle acredita que Ray está genuinamente interessado nela; Ray imagina ter deixado claro que a relação tem prazo de validade curto. Garota da Vitrine também contém equívocos. A leitura de trechos do livro, na voz de Martin, é um deles – o texto original foi feito para um romance e não funciona no cinema. A trilha sonora lacrimante é outro: tem um peso dramático que não condiz com o tom equilibrado da história. Esse tom – despretencioso, sem tramas mirabolantes, honesto com a vida real – é o maior mérito do filme. É raro ver pessoas normais, retratadas no cinema. Garota da Vitrine faz isso com sinceridade.

1- Com base na leitura do texto, preencha a ficha técnica do filme:

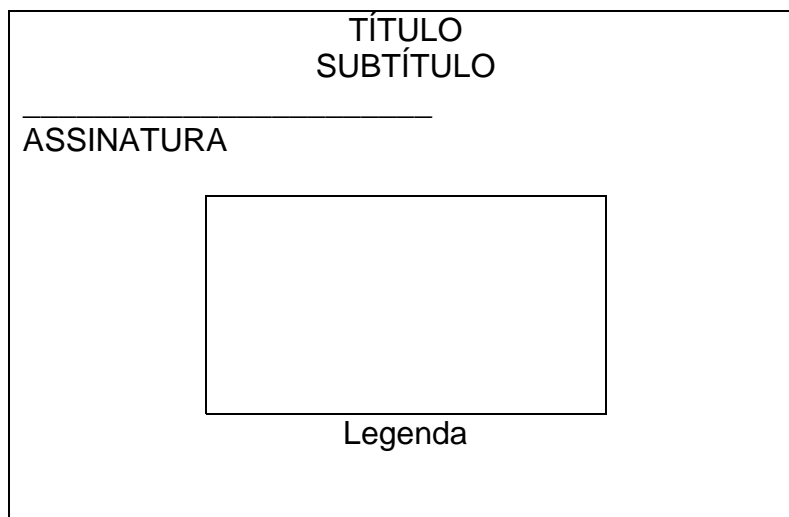


- \* Nome do filme em português: \_\_\_\_\_
- \* País de origem: \_\_\_\_\_
- \* Ano da produção fílmica: \_\_\_\_\_
- \* Duração do filme: \_\_\_\_\_
- \* Data da estréia no Brasil: \_\_\_\_\_
- \* Elenco: \_\_\_\_\_
- \* Direção: \_\_\_\_\_
- \* Classificação do filme (drama, comédia, etc.): \_\_\_\_\_
- \* Produtora ou distribuidora do filme: \_\_\_\_\_

A crítica pode se dirigir, principalmente:

- \* *Ao desenvolvimento do enredo (roteiro original);*
- \* *Ao enquadramento em uma modalidade cinematográfica (suspense, comédia, drama etc);*
- \* *Ao tratamento dado ao tema da ficção;*
- \* *Ao figurino;*
- \* *À trilha sonora;*
- \* *Aos efeitos especiais utilizados;*
- \* *Ao trabalho de cenografia;*
- \* *À duração do filme (extensa demais, por exemplo);*
- \* *À pertinência em relação ao público alvo do filme;*
- \* *À atuação do elenco (protagonistas e atores secundários);*
- \* *Ao desempenho da direção, ao trabalho desenvolvido pela produtora/distribuidora (inclusive o papel da divulgação comercial do filme)*

Assim, a crítica de cinema se apresenta como:

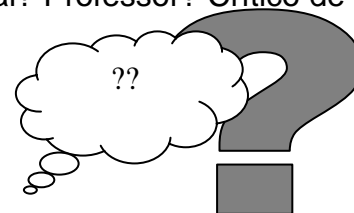


### OFICINA 2 – CONTEXTO DE PRODUÇÃO

**OBJETIVO:** Conhecer os elementos do contexto de produção que influenciam e deixam marcas no texto, bem como, reconhecer as características desse gênero veiculado em jornal

Não há como imaginar o gênero desvinculado do seu contexto de produção que, é o conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado. Todo ato de textualidade certamente sofre as influências das "escolhas" dos vários elementos envolvidos na sua situação de produção. Mas que elementos são estes? Na teoria bronckartiana, eles podem ser agrupados em dois planos distintos: 1º) **mundo físico**; 2a) **mundo sócio-subjetivo**. Quais são eles?

- \* O lugar físico de produção;
- \* O momento de produção;
- \* O emissor que produz fisicamente o texto oral ou escrito;
- \* O lugar social: onde o texto é produzido
- \* O papel social do enunciador: quem produz? Jornalista? Pai? Professor? Crítico de cinema?
- \* O papel social do receptor (destinatário);
- \* O objetivo da interação.



2- Releia a crítica do filme GAROTA VITRINE e encontre:

EMISSOR: \_\_\_\_\_  
 SUPORTE: \_\_\_\_\_  
 RECEPTOR: \_\_\_\_\_  
 LUGAR SOCIAL: \_\_\_\_\_  
 ENUNCIADOR: \_\_\_\_\_  
 DESTINATÁRIO: \_\_\_\_\_  
 OBJETIVO: \_\_\_\_\_

### OFICINA 3 – DISCURSO INTERATIVO E TEÓRICO

**OBJETIVO:** reconhecer como os mundos do Expor e Narrar se articulam nesse gênero através dos Discursos nele presentes, bem como, o efeito de sentido que eles produzem.

No gênero Crítica de Cinema predomina os discursos teórico e interativo do mundo do Expor, chamado por Bronckart (2003) de discurso misto interativo-teórico. Isso significa que, quando no texto há marcas de implicação com o mundo empírico, com o momento da produção como: agente produtor, destinatário, momento e lugar de produção, temos uma passagem de Discurso Interativo. Já quando esse expor não tem relação com esses elementos do contexto de produção, temos passagens de um Discurso teórico.

> O Discurso Interativo pode apresentar: verbos no imperativo, frases não declarativas, primeira e segunda pessoa do singular e plural, verbos no presente e passado, nomes, dialogado ou monologado etc.

> O Discurso Teórico pode apresentar: ausência de dêiticos espaço-temporal, monólogo, ausência de frases declarativas, verbos no presente, ausência de nomes e pronomes, presença de organizadores lógicos etc.

3 – Em grupo, leia os textos abaixo, destaque as passagens de discurso do narrar e do expor com canetas de cores diferentes

(3) Stardust – O Mistério da Estrela” toma como ponto de partida uma história de **Neil Gaiman, escritor britânico** talentoso que restaura um universo fabuloso em **suas** ficções. O relato pertence à mesma tradição de sagas como “**Guerra nas Estrelas**” e “**O Senhor dos Anéis**”, com mundos paralelos cheios de perigos, um herói (...). **Estamos aqui** no terreno do feito. **Por outro lado a história busca um selo de nobreza ao fazer referências reiteradas a personagens e situações das personagens de Shakespeare.**

(4) O cinema e todos os dispositivos audiovisuais que vieram depois dele – animação, vídeo, games, computação gráfica – realizaram o sonho da arte desde suas origens: poder transformar em imagem ao alcance coletivo mesmo os mais delirantes produtos da imaginação.

### OFICINA 3 – SEQUENCIA ARGUMENTATIVA

**OBJETIVO:** Aprender a estrutura de um segmento argumentativo para visualizá-la no texto e utilizá-la nas produções do gênero

A sequência argumentativa é formada pela sucessão de quatro fases:

- 1- **Premissa:** fase em que se propõe uma constatação de partida;
- 2- **Apresentação de argumentos:** fase em que se apresentam elementos que orientam para uma conclusão provável; podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns, regras gerais, exemplos etc;
- 3- **Apresentação de contra-argumentos:** fase em que se operam restrições em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiadas ou refutadas por lugares comuns, exemplos etc;
- 4- **Conclusão:** fase em que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.



4 - Leia o texto a seguir e responda:

(5) Os mutantes não mais aqueles. Para este terceiro capítulo de X-MEN – O confronto final, que estréia hoje no Brasil, já se aproveitando do esvaziamento de Missão Impossível 3, mas não ainda no vácuo de Código Da Vinci, o que temos é somente material na medida para uma aventura de apoteose sonora. Desta vez os superpoderosos se defrontam com uma escolha que qualificam como histórica: manter suas características excepcionais e ser rejeitados pela humanidade de comuns mortais, ou abandonar seus poderes no guarda-roupa da ficção científica para se tornarem inteiramente humanos.

Dito isto, a história vai transformar em universal uma questão que era apenas essencial: ser ou não ser... um homem. Os humanos anunciaram a cura. Mas os mutantes querem ser humanos? Este dilema existencial atormenta os X-Men durante uma hora e quarenta e cinco minutos. Mas como discurso filosófico e questões morais não são o forte deles, tirando a brincadeira barulhenta, o que resta é somente ação.

De carros em chamas atirados sobre a ilha de Alcatraz à ponte de São Francisco retorcida como arame para servir de passarela, passando por um angelical jovem alado e chegando até corpos despidos e explodidos por efeitos de computador, não há quase como piscar na sala escura.

Os intérpretes estão todos de volta a seus postos. O inoxidável Wolverine por conta de Hugh Jackman, uma Halle Berry mais contida, os mestres Patrick Stewart e Ian McKellen, a ressuscitada Jean. Há uma invasão de atores secundários, e quase não se fornece a eles um background. Quase não há o que dizer do diretor Brett Ratner. Entra mudo, sai calado.

Carlos Eduardo Lourenço Jorge.

a) Você acha que no texto o crítico deixa expresso uma opinião central /premissa sobre o filme?

\_\_\_\_\_

2-Retire um argumento apresentado para a sustentação dessa tese/premissa geral. \_\_\_\_\_

3- Há uma conclusão explícita ou implícita em relação a essa tese e esses argumentos?

\_\_\_\_\_

4-Explique a avaliação do crítico ao usar a expressão GRANDILOQUÊNCIA MUTANTE? \_\_\_\_\_

5-Ordene a sucessão das passagens presentes no texto referentes à sequência argumentativa:

a) premissa: \_\_\_\_\_

b) apresentação de argumentos: \_\_\_\_\_

c) apresentação de contra-argumentos: \_\_\_\_\_

d) conclusão: \_\_\_\_\_

#### OFICINA 4 – MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO: CONEXÃO E COESÃO NOMINAL

Os mecanismos de **coesão nominal** contribuem, sobretudo para um efeito de estabilidade e de continuidade temática: introduzem os argumentos e organizam sua retomada no decorrer do texto. São concretizados linguisticamente por sintagmas nominais (anáforas nominais) ou pronomes (anáforas pronominais).

No plano dos significados, os mecanismos de coesão nominal podem assumir duas funções distintas: a) **função de introdução**, ou seja, a inserção de um novo argumento **unidade-fonte** que dá início a uma determinada cadeia anafórica; b) **função de retomada**, isto é, a reformulação de uma unidade-fonte na sequência do texto.

> A **conexão**: predomina nesse gênero, por pertencer ao mundo do Expor, os organizadores lógicos: assim, também, porque, e, ou, no entanto, por outro lado, contudo, dessa forma, dessa maneira, embora, mas, etc.

> A **coesão nominal**: Discurso Interativo: pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa (anáforas pronominais);

Discurso Teórico: nomes e sinônimos (anáforas nominais).

> Atividade:

1- Leia o texto abaixo e resolva o exercício:



### (6) E WOODY ALLEN VIAJOU

O genial diretor americano filma pela primeira vez fora de sua querida Nova York

Wood Allen fazer um excelente filme não é novidade – talento de sobra é sua marca registrada. Allen sair de NY aos 70 anos, isso sim é de espantar. E ele saiu para trabalhar. Foi para Londres e lá filmou alguns filmes. Ele abandonou pela primeira vez o seu hábitat natura nova-iorquino e, mais que isso, trabalhou com atores de Londres – à exceção da conterrânea Scarlet Johansson. Trocou também o jazz pela ópera.

O personagem Chris Wilton (interpretado por Honathan Rhys-Meyers) é um anti-herói: um modesto irlandês que espera ganhar a vida como professor de tênis enquanto não se decide sobre o futuro. Um de seus alunos é Tom Hewitt, que simpatiza com ele. É assim que Wilton se vê repentinamente freqüentando a família e o meio social de Hewitt. Ao se infiltrar na classe alta londrina, o aparentemente honesto Wilton se revela então uma pessoa amoral, iniciando um namoro com Chloe e flertando ao mesmo tempo com Nola – respectivamente a irmã e a namorada do amigo. No meio do caminho, a trama de ciúme e traição pega um atalho de suspense e outro filme policial. Mesmo com sotaque inglês, o genial diretor mantém a sua criatividade. Ou seja: mantém a marca registrada Woody Allen.

Na crítica em questão, a menção à figura do diretor Woody Allen fica evidente tanto no título como no subtítulo. Vamos montar sua cadeia anafórica para demonstrar como esse elemento fílmico (o diretor) é retomado ao longo do texto. Se oriente pelos exemplos dados e complete o quadro abaixo:

Cadeia anafórica			
Retomadas anafóricas	Descrição lingüística	Anáfora nominal	Anáfora pronominal
1 – O genial diretor americano	Substituído por Woody Allen	X	
2 – Sua	Pronome possessivo		X
3-			
4-			
5-			
6-			
7-			

### OFICINA 5: LISTA DE CONTROLE

**Objetivo:** Visualizar todos os elementos que devem ser considerados no ato da produção do texto, a fim de garantir o objetivo da interação

\* *título*

\* *subtítulo*

\* *assinatura*

\* *texto ( com os aspectos que você destacou: figurino, efeitos especiais, sonoros, duração do filme, adequação ao título e gênero etc).*

\* *Contexto de produção: quem fala (estudante assumindo papel de crítico de cinema); para quem (professores, alunos, pais, leitores do jornal escolar); objetivo (expressar sua opinião); suporte (não é um jornal convencional, mas, desempenha a mesma função).*

\* *Tipos de discurso: Discurso Interativo e Discurso Teórico*

\* *Seqüência Argumentativa: premissa, apresentação de argumentos, contra-argumentos e conclusão*

\* *Mecanismos de Textualização:*

> *Conexão: organizadores lógicos: assim, também, porque, e, ou, no entanto, dessa forma etc*

> *Coesão Nominal (Discurso Interativo): anáforas pronominais: pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa*

*(Discurso Teórico): anáforas nominais: nomes e sinônimos.*

**ATIVIDADE 1:** Agora, de olho na Lista de Controle que organizamos em sala, você e seu colega irão procurar os problemas existentes em seus textos para depois, produzirem um texto limpo, coerente, pronto para ir para o Jornal.

**ATIVIDADE 2:** Agora, com a produção inicial em mãos, partiremos para a primeira refeição do texto, seguindo a lista de controle e, a partir da primeira, passaremos para a segunda e assim, sucessivamente, até que tenhamos uma produção clara, coerente, pronta para compor o nosso Jornal Escolar. Bom trabalho!



## ANEXO D

### Sequência Didática do gênero Notícia

#### RODUÇÃO INICIAL

**Objetivo:** Produzir um texto pertencente ao gênero Notícia a fim de diagnosticar aquilo que o produtor não sabe e precisa aprender.

Vamos imaginar que você seja jornalista, e como tal, sai todos os dias investigando fatos que constituam notícias. Assim, escolha uma das manchetes abaixo e escreva uma notícia sobre o assunto para publicação

- \* *Dona de casa quebra o braço ao se defender de cachorro solto na rua de sua casa.*
- \* *Briga numa escola estadual do centro na hora da saída ocasiona suspensão de dois alunos.*
- \* *Dois candidatos a vereador trocam socos e pontapés na porta da prefeitura da cidade.*
- \* *Acidente no centro mata três e deixa quinze pessoas feridas.*
- \* *Escola de bairro dispensa alunos devido a morte de um estudante nas dependências do colégio.*


#### OFICINA 1 – PLANO TEXTUAL GLOBAL

**Objetivo:** Reconhecer as características prototípicas e estruturais do gênero

No gênero que estamos estudando, o discurso predominante é o narrativo com seqüências narrativas e descritivas e, quanto à sua estrutura, apresenta:

- a) Título ou manchete;
- b) Subtítulo, momento em que o assunto é mais bem especificado;
- c) *Lead*, momento em que o produtor resume ou apresenta os elementos coesivos da narração: quem, o que, quando, onde, como.
- d) Assinatura do jornalista ou da empresa;
- e) Texto, em que se apresenta em discurso predominantemente narrativo, o fato noticioso;
- f) Foto legenda, presente em alguns casos.

ATIVIDADE: Leia os textos e aponte quais deles se enquadram no gênero notícia. Nas notícias, encontre os elementos do plano textual:

TÍTULO: \_\_\_\_\_ 

SUBTÍTULO: \_\_\_\_\_

LEAD: \_\_\_\_\_

NOME DO PRODUTOR: \_\_\_\_\_

FOTO LEGENDA: \_\_\_\_\_

#### OFICINA 2 – CONTEXTO DE PRODUÇÃO

**Objetivo:** Reconhecer os elementos do contexto de produção: produtor do texto e emissor; destinatário e receptores; circulação; finalidades e objetivos

Como já vimos anteriormente, o contexto de produção é composto pelos elementos:

- a) Emissor: pessoa física que escreve a notícia
- b) Enunciador: pessoa social (representação – jornalista, repórter) que escreve a notícia
- c) Receptor: a pessoa física que compra e lê o jornal
- d) Destinatário: nem todos que folheiam o jornal lerão as notícias. Dessa forma, o texto se destina aos interessados pelo texto, podendo se classificar como públicos específicos.
- e) Lugar social: lugar onde é produzida a notícia ( jornal – imprensa)
- f) Veículo de circulação: jornal (suporte)

> **ATIVIDADE:** leia a notícia abaixo e encontre cada um dos elementos do Contexto de produção:

**(1) Ibope é impedido de divulgar pesquisa em Maringá (PR)**

Da Redação

O ministro do TSE (Tribunal Superior Eleitoral) Felix Fischer negou recurso em que o Ibope pedia para divulgar pesquisa sobre intenção de voto a candidatos a prefeito de Maringá (PR) nas eleições 2008. O instituto de pesquisa buscava suspender decisão do juiz eleitoral que acolheu uma representação da Coligação "Sou Mais Maringá" contra a publicação da pesquisa.

A coligação questiona a pesquisa sob o argumento de que ela não incluiu seu candidato a prefeito, Wilson Quintero, na simulação de segundo turno nas eleições do município. A coligação é formada pelo PSB e pelo DEM. O Ibope afirmou na ação encaminhada ao TSE que, se a pesquisa não for imediatamente liberada para divulgação, "não servirá absolutamente para nada". No entanto, o ministro Felix Fischer ressaltou em sua decisão que não vê o perigo de demora apontado na ação. O ministro afirmou, também, que ainda há recurso do Ibope pendente de julgamento no TRE-PR (Tribunal Regional Eleitoral do Paraná) e, caso fosse concedida a liminar para divulgação da pesquisa, isso esvaziaria a análise do próprio recurso. [www.eleicoes.uol.com.br/2008/ultnot/2008/09/02/ult6008u143.jhtm](http://www.eleicoes.uol.com.br/2008/ultnot/2008/09/02/ult6008u143.jhtm)

- a) Emissor: \_\_\_\_\_
- b) Enunciador: \_\_\_\_\_
- c) Receptor: \_\_\_\_\_
- d) Destinatário: \_\_\_\_\_
- e) Lugar social: \_\_\_\_\_
- f) Veículo de circulação: \_\_\_\_\_

**OFICINA 3 – DISCURSO NARRATIVO E SEQÜÊNCIA NARRATIVA**

**Objetivo:** Constatar a predominância do discurso do narrar nesse gênero e conhecer e saber utilizar as fases de uma seqüência narrativa, bem como a sua predominância nesse discurso sobre a seqüência descritiva

O gênero Notícia apresenta, segundo Baltar (2004) o discurso narrativo, pois, trata-se de um texto disjuncto com o mundo ordinário do agente-produtor com ausência de elementos dêiticos que fazem referência a esse produtor, e autônomo em relação ao ato da produção, uma vez que implica personagens e acontecimentos ou ações e também sem nenhuma referência ao espaço-tempo da produção da linguagem. Apresenta ainda um discurso monologado com frases declarativas, uso do pretérito perfeito e imperfeito, organizadores temporais, ausência de pronomes e adjetivos.

Por sequência narrativa entendemos um processo cuja organização se baseie em uma intriga envolvendo personagens em cujo “enredo” haja um estado de equilíbrio inicial em que, uma vez que cria-se uma intriga, uma tensão, desencadeia-se uma ou mais transformações, apresentada por Bronckart (2003) por: situação inicial (início) – transformação (meio) – situação final (fim).

Esse teórico assim apresenta as fases da sequência narrativa:

- a) Situação inicial: um estado de coisas ( equilibrado) é apresentado;
- b) Complicação: desencadear de tensão;
- c) Ação: ocasionada pela tensão;
- d) Resolução: introduz uma ação a fim de reduzir a tensão;
- e) Situação final: descrição do novo estado de coisas ou equilíbrio original.  
Acrescenta-se ainda:
- f) Avaliação: o produtor propõe um comentário relativo ao desenrolar da história;
- g) Moral: momento em que o agente-produtor propõe apresentar uma significação que orientará o leitor ao interpretar a história.

No texto abaixo podemos encontrar o discurso narrativo e a sequência narrativa, observe:

## (2) O TROTE DE MALUF

O pré-candidato ao governo do estado de São Paulo pelo PPB, Paulo Maluf, perdeu boa oportunidade de ficar quieto ao apostar nas falhas de atendimento da PM paulista, caso revelado pelo Jornal da Tarde. Na segunda-feira, ligou para o serviço 190 e deu queixa falsa de que suspeitos rondavam seu escritório. Em oito minutos, três carros da Polícia Militar já respondiam ao trote. [...]

Aproveitando-se do sentimento generalizado de falta de segurança, motivado pelos de fato alarmantes índices de criminalidade no estado, cometeu também ele ato ilícito, sem ao menos atentar para a levianidade de seu trote num serviço público essencial. [...]

Ao acionar a polícia sem precisar de seu serviço, Maluf, mais do que um desserviço à sua campanha, mostrou uma falta de seriedade que seria infantil se não estivesse até colocado em risco um cidadão que precisasse da PM naquele momento.

O texto acima apresenta o discurso narrativo, uma vez que mantém uma relação de disjunção com o mundo ordinário do agente produtor do texto, com ausência de dêiticos espaço-temporais que remetem a essa instância e com presença de frases declarativas e discurso monologado. Da mesma forma, apresenta uma disjunção ao ato da produção com presença de personagens e ação.

Com relação à seqüência narrativa podemos encontrar:

### h) **Situação inicial**

O pré-candidato ao governo do estado de São Paulo pelo PPB, Paulo Maluf, perdeu boa oportunidade de ficar quieto ao apostar nas falhas de atendimento da PM paulista[...]

### i) **Complicação**

Na segunda-feira, ligou para o serviço 190 e deu queixa falsa de que suspeitos rondavam seu escritório.

### j) **Ação**

Em oito minutos, três carros da Polícia Militar já respondiam ao trote. [...]

### k) **Resolução**

Em oito minutos, três carros da Polícia Militar já respondiam ao trote. [...]

### l) **Situação final**

*Os policiais chegam e constatam ser uma mentira de Maluf*

m) **Avaliação**

Ao acionar a polícia sem precisar de seu serviço, Maluf, mais do que um desserviço à sua campanha, mostrou uma falta de seriedade que seria infantil se não estivesse até colocado em risco um cidadão que precisasse da PM naquele momento.

n) **Moral**

Aproveitando-se do sentimento generalizado de falta de segurança, motivado pelos de fato alarmantes índices de criminalidade no estado, cometeu também ele ato ilícito, sem ao menos atentar para a levianidade de seu trote num serviço público essencial. [...]

➤ **ATIVIDADE:** encontre nos textos abaixo ( Maluf depõe no caso sobre trote na PM) e (O trote de Maluf) os elementos que fazem com que os textos pertençam ao discurso narrativo e, na seqüência, ordene as fases da seqüência narrativa presente nos mesmos. Para essa atividade, use lápis de cores diferentes para destacar os discursos. Atividade em grupo.

Texto 1

## Maluf depõe no caso sobre trote na PM

O ex-prefeito Paulo Maluf admitiu em depoimento na polícia, na segunda-feira, ter feito pedido de socorro para o serviço de atendimento telefônico da Polícia Militar, no dia 8. Ele ligou para o 190 e simulou uma situação de risco. Candidato ao governo pelo PPB, disse que seria seu "dever conhecer em detalhes o funcionamento" da PM, mas negou que a chamada tenha sido um trote. Maluf é acusado de falsa comunicação de crime, no inquérito sob responsabilidade do delegado do 15º Distrito Policial [...]. O ex-prefeito está sujeito a pagamento de multa ou prisão de seis meses a um ano.

(*NetEstado*, 18/jun./1998.)

Texto 2

## O trote de Maluf

O pré-candidato ao governo do estado de São Paulo pelo PPB, Paulo Maluf, perdeu boa oportunidade de ficar quieto ao apostar nas falhas de atendimento da PM paulista, caso revelado pelo *Jornal da Tarde*. Na segunda-feira, ligou para o serviço 190 e deu queixa falsa de que suspeitos rondavam seu escritório. Em oito minutos, três carros da Polícia Militar já respondiam ao trote. [...]

Aproveitando-se do sentimento generalizado de falta de segurança, motivado pelos de fato alarmantes índices de criminalidade no estado, cometeu também ele ato ilícito, sem ao menos atentar para a levianidade de seu trote num serviço público essencial. [...]

Ao acionar a polícia sem precisar de seu serviço, Maluf, mais do que um desserviço à sua campanha, mostrou uma falta de seriedade que seria infantil se não estivesse até colocando em risco um cidadão que precisasse da PM naquele momento.

(*Folha de S. Paulo*, 11/jun./1998.)

### OFICINA 4 – CONEXÃO E COESÃO NOMINAL

**Objetivo:** Reconhecer e saber utilizar os mecanismos de conexão que conferem coerência e ligação entre os argumentos presentes no texto, bem como, constatar os mecanismos de coesão nominal anafóricos pertencentes ao mundo do Narrar.

A **Conexão** é responsável pela progressão temática, pela transição entre os tipos de discursos e entre as fases de uma seqüência. Assim, para o discurso em questão (narrativo) são mais freqüentes os organizadores temporais, como: *depois, antes que, inicialmente, agora, aqui, (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos e subordinativos) etc.*

A **coesão nominal** por sua vez, garante a retomada do conteúdo temático e explicitam as relações de dependência entre os argumentos presentes nos textos através das anáforas nominais e pronominais. Estão presentes nos textos do discurso do narrar, elementos que explicam *personagens e acontecimentos, ausência de dêiticos que implicam os parâmetros físicos da ação de linguagem, bem como, do agente produtor, presença de frases declarativas, presença de organizadores espaço-temporais que indicam o processo expresso pela narrativa, ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural, presença de anáforas pronominais (pronomes possessivos, relativos, pessoais etc) e nominais (nomes e sinônimos).*

No texto abaixo, apresentamos alguns dos elementos conectivos (parte em negrito) e coesivos (parte sublinhada) presentes no texto, observe:

(3) Um caminhão desgovernado *tombou* sobre um ponto de ônibus *na manhã de ontem* matando duas pessoas e deixando cinco feridos na rodoviária Régis Bittencourt, na divisa entre Miracatu e Jucituba, na Grande São Paulo. Outros dois homens, uma mulher e um menino de 5 anos que *estavam* no local conseguiram se salvar.

O acidente *ocorreu às 8h20 de ontem no bairro do Engano, o último de Miracatu. O caminhão, carregado de margarina, vinha de Paranaquá (PR) e iria para Jundiá (SP). A maioria das pessoas no ponto esperava* condução para buscar leite do programa de distribuição gratuita. Os feridos no ponto não correm risco de morte. [...]

A possibilidade de uma criança estar desaparecida nas ferragens ou no matagal próximo *surgiu* porque havia uma chupeta dentro da bolsa de Maria. **No início da tarde**, o pai da criança foi localizado e *avisou* que o bebê estava em casa.

A polícia de Miracatu aguarda relatório da PRF para iniciar a investigação. A transportadora dona da carreta, Transfrios, *disse* que dará assistência às famílias das vítimas.



ATIVIDADE: Faça uma análise dos textos acima apresentado (oficina 3) circulando os elementos de conexão e de coesão nominal:

### OFICINA 5 – LISTA DE CONTROLE E REFAÇÕES

**Objetivo:** Produzir a lista de constatações do gênero com os critérios que vão nortear as refações, em que será adequada a Primeira Produção

> Contexto de Produção: quem escreve, para quem, qual objetivo, suporte etc;

> Plano textual global:

\* título (manchete);

\* subtítulo;

\* lead;

\* assinatura;

\* texto (discurso narrativo);

\* foto legenda;

> Discurso narrativo;

> Seqüência narrativa: situação inicial – complicação – ação – resolução – situação final – avaliação – moral;

> Mecanismos de textualização:

\* conexão: organizadores temporais, como: *depois, antes que, inicialmente, agora, aqui, (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos e subordinativos)*

\* coesão nominal: *personagens e acontecimentos, ausência de dêiticos que implicam os parâmetros físicos da ação de linguagem, bem como, do agente*

*produtor, presença de frases declarativas, presença de organizadores espaço-temporais que indicam o processo expresso pela narrativa, ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural, presença de anáforas pronominais (pronomes possessivos, relativos, pessoais etc) e nominais (nomes e sinônimos).*

*\* coesão verbal: pretérito perfeito e imperfeito predominantemente, com inserções do presente e pretérito mais que perfeito.*

**ATIVIDADE 1:** Agora, de olho na Lista de Controle que organizamos em sala, você e seu colega irão procurar os problemas existentes em seus textos para depois, produzirem um texto limpo, coerente, pronto para ir para o Jornal:

**ATIVIDADE 2:** Agora, com a produção inicial em mãos, partiremos para a primeira refeição do texto, seguindo a lista de controle e, a partir da primeira, passaremos para a segunda e assim, sucessivamente, até que tenhamos uma produção clara, coerente, pronta para compor o nosso Jornal Escolar. Bom trabalho!



## ANEXO E

### DIÁRIOS

#### DIÁRIO 01 – (25/08/2008)

Nesse dia, dei início à primeira Sequência Didática do trabalho com o jornal. De início, a turma ficou bastante receptiva, mesmo quando já antes, havia comentado que havia escolhido aquela turma (1º A) para aplicar meu projeto de Mestrado, eles se sentiram lisonjeados por terem sido escolhidos e, de fato, é a turma que mantenho uma relação afetiva saudável.

Quando comecei o trabalho, estava bastante ansioso, com uma leve sensação de insegurança quanto à receptividade dos alunos e no desenvolvimento das oficinas, pois pensei que os alunos pudessem se cansar das produções, uma vez que não se trata de uma ou outra produção, mas de várias, para cada oficina são pelo menos três produções (inicial, refacção e produção final para compor o jornal). Enquanto professor pesquisador, senti-me inseguro, pois acreditava que não conviveria bem com a questão “tempo” para terminar as oficinas e compor o Jornal Escolar.

No entanto, a primeira oficina se referiu à produção inicial a respeito do tema discutido na aula – para o gênero Artigo de Opinião. Muitos alunos afirmaram não saber escrever um artigo e pediam constantemente minha presença a fim de esclarecer as dúvidas. Nesse momento houve a primeira situação de indisciplina, muita conversa e pouco interesse dos alunos em produzir. Alguns queriam escrever em casa, outros afirmavam não ter tempo de escrever fora do período das aulas. Senti-me um pouco perdido, pois precisava apressar o trabalho e estava com medo de forçar e já provocar rejeição. Pedi então, que comesçassem o texto na sala de aula e terminassem em casa para ser entregue no dia seguinte e, assim se passaram as duas primeiras aulas.

Essa primeira atividade que se refere à produção inicial, visa começar o trabalho em vista do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, trabalhando com o que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, para que o professor possa intervir de forma sistematizada, desenvolvendo suas atividades. Acredito então, que o meu agir foi coerente nessa aula.

## DIÁRIO 02 – (26/08/2008)

Nessa segunda aula, iniciei a primeira oficina que se refere ao Contexto de Produção de um Artigo de Opinião, tendo previsto para esse assunto, uma aula. De início, todos os alunos me entregaram a produção inicial, o que me surpreendeu, pois a minha impressão e experiência de sala de aula dizia que boa parte diria ter esquecido ou que não teria dado tempo etc.

Assim, ao iniciar o assunto e explicado os elementos do contexto de produção, os alunos ficaram encantados com a diferença entre emissor/enunciador e receptor/destinatário, quando falei sobre as diferentes esferas que (re) produzem seus discursos manifestados nos textos e que, o indivíduo se emancipa em sujeito quando se integra em uma dessas esferas ( MAINGUENEAU, 1994), e também reproduz os discursos e temas de forma relativamente estruturadas pelos gêneros e, sempre, encaminhando-os a refletir sobre a esfera jornalística, alvo de nosso trabalho. Depois dos comentários e muitas perguntas, propus uma atividade de levantamento desses elementos em um texto que foi resolvido sem dificuldade e sem perguntas pelos alunos.

Um fato que me provocou reflexão foi quando o aluno W. perguntou-me quando começariam as oficinas, sendo que a primeira já havia começado. Percebi então, que uma aula expositiva como a que foi hoje, não era o que o aluno e quem sabe os outros esperavam de uma oficina, mas talvez um trabalho mais dinâmico. E isso alertou-me às expectativas dos alunos, sendo este agora, um ponto que me faz refletir sobre meu agir: *Como desenvolver as atividades e conduzir as oficinas visando atender as expectativas da turma?*

Aos poucos os alunos estão tomando consciência de que eles são os jornalistas/produtores do nosso jornal escolar e já começaram a dar dicas de assuntos, de qual poderia ser o nome do jornal, se eles poderão levar para suas casas etc, parecem estar tomando gosto pelo trabalho. A aula foi produtiva.

## DIÁRIO 03 – (28/08/2008)

Hoje, trabalhei com os Organizadores Textuais e com Movimentos Argumentativos. Tive a última aula na turma e os alunos estavam aparentemente cansados e mostraram um desinteresse acentuado, o que dificultou bastante o

andamento da aula. Acrescido a isso – o que tem se mostrado um ponto negativo no meu agir, é o medo de não conseguir trabalhar todos os gêneros a que me propus dentro do tempo previsto.

Na sequência trabalhei com os Organizadores textuais passando no quadro alguns conectivos e conjunções classificando-os como: de introdução de argumentos, de conclusão, de argumentos contrários etc., e em seguida algumas atividades de classificação e apontamento em textos do gênero focado. A parte que se refere aos argumentos, eu os expliquei sobre a importância desses elementos no texto e procurei apresentar alguns exemplos práticos pedindo que também apontassem exemplos parecidos com os meus referentes a argumentos de autoridade, de causa, de princípio etc, o que obtive participação considerável.

Pedi então, que resolvessem as atividades em casa no fim de semana trazendo pronto na aula de segunda-feira em que passaríamos para a última etapa da sequência.

#### DIÁRIO 04 – (01/09/2008)

Hoje, comecei a aula corrigindo as atividades sobre ainda organizadores textuais (conectivos e coesão nominal), e os tipos de argumentos, cuja minoria dos alunos realizaram as atividades. Na sequência, passei para a organização do texto Artigo de opinião com uma atividade para que encontrassem no mesmo elementos como, apresentação do assunto, da opinião e dos argumentos; apresentação do contra-argumento e retomada da posição assumida (Tipo de sequência).

Depois disso, fiz uma breve revisão dos elementos das oficinas e entreguei a primeira produção pedindo para que a reescrevessem conforme o novo conhecimento do gênero adquirido e, já na sequência, os dividi em grupos distribuindo os temas para escreverem, agora sim, para o jornal. Propus os seguintes temas: drogas, política (eleições), células tronco, aborto, desempenho do Brasil nas olimpíadas 2009, ensino público e maturidade penal. Os alunos ficaram muito interessados, pois agora, disse para eles que não se tratava de uma redação para o professor, mas um texto que seria veiculado em uma edição de jornal.

Os alunos ficaram animados e começaram a dar dicas de textos e assuntos que poderiam ser abordados no jornal, inclusive dois alunos E. e B, pediram se poderiam apresentar um texto com RPG – disse a eles que eu não fazia idéia do

que seria, e então, explicaram que se tratava de um tipo de jogo onde no jornal, escreveriam sobre ele e apresentariam os 10 mais acessados pelos jovens. Eu disse a eles que me trouxessem o texto para eu analisar.

A aula foi animada e percebi que os alunos ficaram entusiasmados.

#### DIÁRIO 05 – (02/09/2008)

No início da aula de hoje, eu recolhi a refacção da produção inicial que havia pedido para escreverem em casa. O resultado não foi positivo. Menos da metade dos alunos fizeram a atividade e afirmaram terem esquecido de realizá-la. Pois bem, na sequência, entreguei novo material para os alunos e iniciamos o trabalho com o gênero Carta de Reclamação.

Assim que iniciei o trabalho, alguns alunos no fundo da sala reclamaram, dizendo que já viria mais textos para escrever. Isso me assustou um pouco, pois preciso o tempo todo estimulá-los para que não se cansem das produções e, realmente a atividade de escrita é intensa, eles estão o tempo todo produzindo textos.

Comecei a oficina falando brevemente do gênero carta de Reclamação. Não demorou nada, e já começou a “pipocar” pela sala relatos de situações vivenciadas por amigos, familiares e vizinhos em que os mesmos poderiam agir de forma a reivindicar os direitos de cidadão por terem sido lesados em situações apresentadas pelos mesmos.

Aproveitei então os exemplos apresentados pelos alunos e os incentivei à primeira produção objetivando ora uma reclamação a uma empresa/entidade no cumprimento de seus deveres, ora pedindo e reivindicando explicações ao destinatário da carta, ora elogiando enfim, com os possíveis objetivos cabíveis ao gênero. Acrescido a isso, ressaltai a importância de uma linguagem concisa, simples, na norma padrão, sem uso de linguagem de baixo escalão, sem gírias, pois o texto seria impresso no jornal que circulará pela comunidade.

A produção, porém, ficou para a próxima aula. Não pedi que escrevessem em casa devido a reclamação já feita na sala por alguns dos alunos e, embora o tempo não seja um aliado para o desenvolvimento das atividades, penso que não posso prejudicar a qualidade das produções bem como uma boa compreensão no processo de domínio dos gêneros.

## DIÁRIO 06 – (03/09/2008)

Hoje, a aula foi toda para a produção inicial da carta de reclamação. Houve muitas dúvidas, muitas perguntas. Fui constantemente solicitado na carteira para esclarecer dúvidas dos alunos e, enfim, todos produziam seus textos, alguns terminaram, outros não. Como hoje foi o último dia de aula da semana na turma, os que não terminaram entregarão a produção na segunda-feira próxima. A aula foi produtiva.

## DIÁRIO 07 – (09/09/2008)

Na aula de hoje, comecei a trabalhar o Contexto de Produção do gênero Carta de Reclamação. Comecei então, a relembrar com os alunos os elementos do contexto, como, emissor, enunciador, destinatário etc, sempre relembrando-os que trata-se aqui, do contexto de textos produzidos para um jornal. Passei para a leitura de um exemplar do gênero, discutindo sobre a estrutura do mesmo e pedi, através de atividades, que os alunos encontrassem os elementos do contexto de produção do texto trabalhado.

A aula lecionada na turma foi a última do dia, notei então um desinteresse dos mesmos em estudar. Tive um pouco de dificuldades para colocá-los no clima da aula, mas depois eles se inteiraram e a aula foi produtiva.

## DIÁRIO 09 – (10/09/2008)

Hoje iniciei a aula falando sobre os tipos de discurso da Carta de Reclamação. Resolvi não apresentar todos os discursos propostos por Bronckart (2003) aos alunos, pois penso que os confundiria, apresentei então, somente o Discurso interativo (mundo expor) e Relato interativo (mundo narrar) predominantes nesse gênero, explicando como funcionava no texto. Os alunos entenderam e já fizemos uma atividade oral de identificação dos discursos em duas cartas de reclamação.

Na sequência, iniciei a oficina seguinte que se refere às sequências narrativas, argumentativas e descritivas com exercícios da apostila. Os alunos não

demonstraram muito interesse, tive assim, um pouco de dificuldades em explicar o conteúdo a eles.

#### DIÁRIO 10 – (15/09/2008)

Encerrada a parte das sequências, iniciei com o trabalho dos Mecanismos de Textualização: Conexão, Coesão Nominal e Verbal. Comecei lendo e explicando a conexão do mundo do Expor e depois do Narrar separadamente, e assim também, da Coesão mostrando exemplos na lousa. Os alunos demonstraram interesse, uma vez que frequentemente faziam perguntas a respeito dos conectivos e exemplos para a coesão nominal. Como o tempo da aula foi somente para explicar teoricamente, os exercícios ficaram para a próxima aula. Acredito ter sido a aula produtiva.

#### DIÁRIO 11 – (16/09/2008)

Hoje tive duas aulas na turma. Iniciei as aulas explicando novamente sobre os elementos de conexão e coesão nominal e verbal, separando-os pelos mundos do Expor e do Narrar.

Apresentei então, um exemplo de Carta de Reclamação no retro projetor e fiz junto com os mesmos a análise do texto, buscando destacar os elementos citados.

Os alunos participaram e percebi que encontraram ainda dificuldades em assimilar o conteúdo dessa oficina, eles confundiam muito os elementos de coesão nominal do Discurso Interativo e do Relato Interativo, por isso, é que fiz essa atividade junto aos mesmos com um único texto que foi grifado e destacados os elementos presentes nesse texto. Na sequência, com mais textos nas apostilas, pedi que fizessem a atividade sozinhos em outra carta. Fui constantemente solicitado nas carteiras para auxiliá-los.

Os alunos foram participativos e demonstraram interesse.

## DIÁRIO 12 – (17/09/2008)

Terminado de fazer os exercícios de análise e reconhecimento dos elementos de coesão e conexão, devolvi as produções iniciais para os alunos, apresentei a grade de constatação com todos os passos para a produção da Carta de Reclamação - vistos em cada oficina da sequência didática, afixada em cartaz na parede. Fiz então um rápido *feedback* dos conteúdos de cada oficina e, em pares, cada aluno leu a produção inicial do seu colega e apontava os problemas a fim de melhorá-lo. Assim, iniciou-se a primeira refacção.

O que aconteceu de inesperado foi que os alunos me pediram para que analisassem as duas produções – a sua e a do colega juntos, primeiro uma e depois outra. Como foi o pedido da maioria, achei pertinente e permiti o trabalho. Logo, eles analisaram uma produção e depois outra. O tempo de uma aula deu somente para analisar e/ou apontar os problemas da parte do plano global da carta, o restante da refacção ficou para a próxima aula. A aula foi bastante produtiva.

## DIÁRIO 13 – (22/09/2008)

Hoje iniciei as duas aulas dando procedimento à primeira refacção. Para isso, recapitulei os elementos do plano textual global, uma vez que alguns ainda não tinham terminado e na sequência, fiz um *feedback* do contexto de produção e mecanismos de textualização, conforme *lista de constatação do gênero* exposta na parede - conforme foto em anexo, e a partir de então, passamos para o trabalho de refacção.

Alguns alunos apresentaram certa facilidade em apontar os problemas do texto do colega, sempre verificando a lista de constatação na parede, a maioria contudo, teve ainda dificuldades e fui constantemente solicitado nas carteiras para esclarecer as dúvidas.

Alguns alunos fizeram rapidamente a atividade para terminar a tarefa, porém os textos apresentaram alguns problemas e, então parei a atividade e, novamente alertei-os quanto a importância de uma refacção consciente do texto, uma vez que será veiculado em um jornal.

Nessas duas aulas, a maioria conseguiu fazer a primeira refacção do texto. Foi uma aula bastante produtiva.

## DIÁRIO 14 – (23/09/2008)

A aula iniciou com a segunda refacção dos textos. Os alunos que não haviam terminado a primeira refacção na aula anterior finalizaram a atividade enquanto eu recolhia a primeira refacção dos demais e, depois individualmente, devolvi de forma aleatória os textos para os alunos que fizeram nova refacção, de olho na lista de Constatação do gênero, apontado os problemas que ainda persistiam nos textos dos colegas. Vale ressaltar aqui, que pouquíssimos problemas foram encontrados pelos alunos, basta saber se a primeira refacção foi eficiente ou, os alunos não dominaram os elementos trabalhados nas oficinas e, então, continuam não encontrando ou sabendo solucionar os problemas existentes nos textos.

Os apontamentos de problemas da segunda refacção foram feitos e cada aluno levou o seu texto para casa para o processo de produção final que será analisado pelo pesquisador.

Durante a aula, fui constantemente solicitado para esclarecer as dúvidas e, certamente, não consegui atender a todos os que pediam meu auxílio. De fato, é um processo de trabalho bastante diferenciado do que estava acostumado, pois, os alunos passam a ter ferramentas que os possibilitam corrigir os próprios textos. É interessante vê-los agir dessa forma, pois, isso me faz perceber que trabalhar com as SD é realmente um trabalho eficiente. Percebo também que aos poucos, o meu medo, ansiedade, sentimento de impotência e incapacidade para desenvolver tal trabalho, estão sendo substituídos pela certeza de um trabalho eficiente.

## DIÁRIO 15 – (30/09/2008)

Hoje iniciei a aula com o gênero “Horóscopo” que também fará parte do jornal. Contudo, acreditamos que para trabalhar esse gênero não houvesse a necessidade de uma intervenção sistematizada como das Sequências Didáticas, pois parte-se do princípio que o aluno do Ensino Médio já tenha conhecimento o suficiente para uma produção de tal gênero.

Assim, entreguei o material para cada aluno contendo um histórico do gênero e seu recente, porém requisitado aparecimento nas folhas dos jornais, uma vez que tem um público leitor vasto, devido o seu caráter “auto-ajuda”.

Na sequência, lemos os horóscopos do dia no Jornal Tribuna do Norte de Apucarana e fizemos comentários sobre o que eles diziam sobre os aspectos: dia,

mês e relacionamento, em que, cada aluno dizia se concordava com o que estava escrito ou não. Todos participaram e ficaram interessados em saber o que falava o horóscopo do colega.

Depois, dividi os alunos em grupos pertencentes do mesmo signo e, juntos, discutiram o que tinham em comum e o que gostariam de escrever.

A atividade foi trabalhada em duas aulas. Não sendo o tempo suficiente para terminarem o texto na sala, a atividade foi entregue na aula seguinte.

#### DIÁRIO 16 – (06/10/2008)

A aula começou hoje com o início da Sequência Didática do gênero Crítica de Cinema. Primeiramente, falei para os alunos como se daria as oficinas e que, agora, eles assumiriam um papel de crítico de cinema.

Expliquei brevemente o que seria produzir um texto crítico com esse enfoque e, imediatamente, alguns queriam realizar a tarefa em grupos. Expliquei que não poderia ser dessa forma, pois precisava avaliar sua produção inicial e final de cada aluno. Contudo, propus que organizassem grupos onde cada um escolheria um filme em comum, debateriam sobre ele, mas cada aluno produziria o seu texto. Eles aceitaram e começou a produção inicial.

A partir disso, passamos para a primeira oficina que foi conhecer o plano textual global do gênero, cujas atividades, pela não complexidade do assunto, foram desenvolvidas oralmente com a turma, e todos participaram. Na segunda oficina, referente ao contexto de produção, os alunos demonstraram um domínio dos elementos como, emissor, enunciador, receptor, destinatário etc, assim, depois de revisá-los, propus atividade escrita de análise de dois exemplares do gênero que corrigi oralmente com a turma, cujos alunos não demonstraram dúvidas nessa oficina. E assim se deu as aulas de hoje.

#### DIÁRIO 17 – (07/10/2008)

Iniciei a aula de hoje com a oficina sobre o Discurso Teórico e Interativo. Fiz uma aula expositiva mostrando dois exemplos de aplicação dos dois discursos em textos entregues aos alunos e depois, pedi que analisassem dois trechos de textos, sendo um do discurso teórico e outro do discurso interativo.

Os alunos não tiveram grandes dificuldades, porém, o desinteresse da turma foi grande hoje. Era a última aula do dia, os alunos haviam saído de uma aula de Educação Física, estavam desinteressados, houve indisciplina, precisei pedir para alguns alunos se retirarem para poder continuar aula.

Embora os alunos tenham realizado as atividades, não percebi grande interesse neles.

#### DIÁRIO 18 – (08/10/2008)

Na aula de hoje, encerrei a oficina de discursos com a correção de algumas atividades e passamos para a próxima, que se refere à Sequência Argumentativa. Aqui, expliquei utilizando a lousa, quais são as etapas de uma sequência argumentativa. Em seguida, lemos um gênero que utiliza essa sequência, e propus aos alunos que fizessem a análise de dois exemplares de textos, no mesmo sentido. Os alunos não tiveram dificuldades, fizeram os exercícios com uma certa facilidade e rapidez. A turma estava atenta e demonstrou bem mais interesse que na aula anterior.

Corrigi oralmente com a turma os exercícios de análise da sequência dos textos, esclareci as dúvidas que restavam e a aula terminou. Foi produtiva.

#### DIÁRIO 19 – (13/10/2008)

Nas aulas de hoje, trabalhei com a Coesão Nominal e Conexão. No início, li um pouco da teoria sobre o assunto e expliquei com exemplos na lousa como esses elementos funcionam em um texto.

Após a explicação, lemos um texto pertencente ao gênero crítica de cinema apontando os Organizadores Textuais presentes nele. Na primeira vez, os alunos apresentaram um pouco de dificuldades e fui, constantemente, solicitado para explicações individuais até que corrigi oralmente com a turma. Depois, propus que destacassem esses elementos em mais dois exemplares na apostila e todos fizeram sem mais dificuldades. Dessa vez quase não fui solicitado.

Alguns alunos não levaram a apostila e não participaram ativamente da aula, encontrei assim, um pouco de dificuldade para controlar a indisciplina desses alunos que acabavam atrapalhando os outros na realização de suas atividades.

Trabalhar com as oficinas tem exigido bastante de mim em sala, pois é uma dinâmica de aula diferente do que estou acostumado e do que eles (alunos) também estão. Para quem está de fora, pode ter a impressão de que a sala esteja tumultuada ou que não esteja havendo ensino. Mas, estou chegando à conclusão de que é uma metodologia eficiente, uma vez que, a partir da primeira produção, o aluno vai aprendendo pelas oficinas, como construir e organizar as idéias em cada parte do texto. Aqui, quase não há utilização da lousa, pois há cartazes, apostilas, há muita produção de texto com atividades de estruturação, de análise, troca de idéias e diálogo constante entre professor e aluno no que diz respeito à organização das idéias dos mesmos no texto etc.

Apesar da conversa excessiva de alguns alunos, a aula foi produtiva.

#### DIÁRIO 20 – (14/10/2008)

Na aula de hoje, começamos a primeira refacção da produção inicial. Primeiramente, coloquei um cartaz na parede com a lista de constatações a fim de que os alunos pudessem acompanhar e observar todos os elementos que precisariam constatar nas produções dos colegas.

A aula se deu da seguinte maneira: coloquei o cartaz na parede e fiz um rápido *feedback* de todas as oficinas. Logo em seguida, devolvi a produção inicial dos mesmos e, em pares, os alunos verificaram todos os problemas que havia nos textos de outros colegas. Foi uma aula muito trabalhosa, pois os alunos me solicitaram o tempo todo, pedindo para esclarecer as dúvidas. Todos participaram. Verificaram os problemas dos textos dos colegas e, assim que terminavam, entregavam para o dono do texto que lia e dizia se concordava ou não. Quando o apontamento de problemas estava correto mas, o produtor do texto não aceitava e me perguntava o porque das observações, eu intervia e mostrava junto com os dois o problema presente no texto. E assim se deu a primeira refacção do gênero Crítica de Cinema.

## DIÁRIO 21 – (20/10/2008)

Na aula de hoje, continuamos o processo de refacção. Na última aula, os alunos haviam terminado a primeira refacção, passaram a limpo o texto e entregaram a mim. Hoje, os devolvi aos seus autores e coloquei novamente o cartaz com a “lista de constatação” do gênero e, agora, os alunos conferiram todos os elementos que pedi para que observassem nos textos.

Alguns alunos afirmavam não ter mais nada para mudar, outros apresentavam ainda problemas que eu ia ajudando a encontrá-los, sempre de olho no cartaz. Alguns diziam que o texto estava bom, mas na verdade estavam desinteressados em encontrar problemas e ter que novamente reescrever o texto. Assim, se deu a primeira aula e alguns minutos da segunda. Alguns alunos afirmaram nesse momento que as aulas estavam bastante “puxadas”, o que não posso deixar de concordar com esses alunos, pois realmente, o ritmo está apressado, estou exigindo bastante deles que têm respondido à altura. Expliquei da importância desse tipo de trabalho, ajudei-os a analisar o quanto estavam aprendendo. Gostaria até de trabalhar de forma mais detalhada e desacelerada, porém o tempo está curto e tenho que vencer os objetivos a que me propus sem deixar de ter qualidade.

A partir da segunda aula entreguei os textos do gênero “Artigo de Opinião” anteriormente trabalhado, e fiz um feedback das oficinas com o conteúdo na TV Pendrive, lembrando-os dos passos das oficinas desse gênero, para que, novamente pudéssemos passar pelo processo de refacção desses textos, uma vez que, tendo sido o primeiro desse trabalho, a refacção foi insuficiente para chegar a um texto coerente e pronto para o Jornal.

Ressalto aqui, que proporcionei somente uma refacção do texto e, por isso, na aula de hoje e nas próximas, estaremos reconstruindo os textos do gênero Artigo de Opinião.

A aula de hoje foi bastante produtiva, os alunos participaram e demonstraram interesse.

## DIÁRIO 22 – (21/10/2008)

No início da aula, coloquei um cartaz na parede com a lista de constatações do gênero em questão. Novamente, fiz um *feedback* das oficinas com os elementos das mesmas, presentes no cartaz e, com os textos nas mãos, os alunos passaram a verificar os problemas. Foi uma aula muito trabalhosa, os alunos me solicitaram o tempo todo, não consegui atender nem a metade dos alunos que me solicitavam.

Houveram alunos desanimados, pois precisavam mudar praticamente o texto todo, diziam. Alguns, precisaram melhorar algumas poucas coisas e, dos alunos que consegui atender, todos encontraram problemas na sequência argumentativa, uma vez que realmente estavam mal estruturados. Sendo assim, a maioria das perguntas que me faziam era a respeito da seqüência.

Encontrei um pouco de dificuldades hoje, pois alguns alunos estavam indisciplinados e não queriam fazer a refacção. Eles apresentam, em geral, esse comportamento nas aulas de terça por dois motivos: trata-se da última aula do dia e é em seguida da aula de Educação Física, eles chegam elétricos à sala, até que a adrenalina baixe para eu poder dar continuidade a aula, acontece alguns estresses e paradas para chamadas de atenção.

## DIÁRIO 23 – (22/10/2008)

Hoje, damos continuidade à refacção do gênero artigo de opinião. Trata-se da terceira refacção. Alguns alunos apresentaram ainda algumas dificuldades em resolver os problemas apresentados em seus textos, já outros, resolveram com facilidade.

A turma foi participativa, não houve indisciplina, todos estavam interessados.

## DIÁRIO 24 – (28/10/2008)

A aula de hoje foi uma festa! Propus aos alunos o trabalho em contra-turno de três gêneros sem SD: entrevista, charges e anúncio publicitário, isso porque acreditamos não ser necessário um ensino deliberado e sistematizado como o com as Sequências Didáticas, uma vez que são textos cujos alunos já apresentam domínio suficiente para a sua construção.

Dividi os alunos em três grupos, de acordo com suas preferências em relação aos gêneros apresentados. Para cada grupo, organizei um material com exemplares de textos pertencentes ao gênero, onde promovi uma leitura, cada grupo com o gênero escolhido, pedindo para que levantassem características prototípicas do gênero. Eles próprios conseguiram encontrar nos textos (alguns) os tipos de discursos, de sequências, os mecanismos de conexão e coesão.

Os alunos do grupo do anúncio publicitário ficaram muito animados e já foram combinando quando e em quais estabelecimentos ofereceriam o trabalho de produzir uma propaganda para a empresa em troca de patrocínio.

Os alunos do grupo da charge também se animaram, disseram que criariam suas próprias charges sobre assuntos diversos, isso porque levei algumas charges como modelos para a elaboração ou adaptação das mesmas, sendo esta última, minha proposta inicial, a de que construíssem uma paráfrase criativa, porém, disseram que construiriam as suas próprias.

O grupo da entrevista, o menor grupo, já se reuniu após a leitura e discussão de duas entrevistas lidas, escolheram os entrevistados e começaram a elaborar possíveis perguntas, juntamente com o pesquisador.

Indisciplina? Não houve de forma alguma, todos se empenharam e foram surgindo várias idéias.

### VISITA À TRIBUNA DO NORTE

No dia 29/10 às 14hrs levei os alunos para uma visita à Tribuna do Norte de Apucarana, para que vissem na prática, como funciona todo o processo de construção dos textos do jornal até a impressão – o contexto de produção. Foi uma festa! Os alunos adoraram a visita. Conhecemos todos os setores do Jornal. Os alunos fizeram muitas perguntas para os jornalistas responsáveis por cada parte do jornal. Conhecemos o parque gráfico da empresa, o que é realmente muito interessante.

## DIÁRIO 25 – (03/11/2008)

Hoje foi a primeira aula após a visita à imprensa de Apucarana. O ânimo da turma foi renovado. Sem exceção, todos estavam muito interessados, preocupados com o nome do jornal, em qual seria a cara dele, preocupados com a data de edição pois, todos querem ver seu trabalho no mesmo.

Houveram dois alunos que voltaram encantados com o universo novo que conheceram e fizeram muitas perguntas aos jornalistas e, hoje na aula, me disseram querer ser jornalistas. Fiquei muito contente, pois são dois alunos muito esforçados.

Enfim, hoje na aula continuei com a primeira produção do gênero Notícia. Nessa produção, não exigi que fosse um texto real, pois, esta passará pelo mesmo processo de produção inicial – oficinas – produção final através das refacções, e no final de Novembro os alunos produzirão uma notícia, então real que irá para as páginas do Jornal Escolar, assim, elas serão mais atuais. Isso porque, em todos as outras produções dos gêneros já trabalhados a produção inicial tratou de temas e produções reais que passaria no final pelo processo das refacções e, ao mesmo tempo, já serviriam como produção final para o jornal, pois o tempo seria insuficiente para mais uma produção final para cada gênero trabalhado.

Após o término da produção inicial da notícia, já começamos a oficina do Plano textual global, com a apostila que organizei para os alunos, onde fiz a explicação dos elementos dessa oficina utilizando a lousa e após, fizeram uma atividade de identificação desses elementos em dois exemplares do gênero.

Feitas as atividades, iniciamos a oficina de contexto de produção, seguindo os mesmos passos e, ao final, os alunos tiveram dois textos na apostila para identificar os elementos do contexto de produção desses textos.

A aula foi muito proveitosa e os alunos participaram muito.

## DIÁRIO 26 – (04/11/2008)

Na aula de hoje, terminamos as correções das atividades do Contexto de produção e iniciamos a oficina de tipos de discursos. Tive dificuldades em trabalhar com os alunos hoje, pois estavam bastante desinteressados por ser a última aula do dia e terem vindo da aula de Educação Física, e, constantemente diziam estarem

cansados e que não queriam estudar naquela aula. Pois bem, continuei explicando sobre os tipos de discursos utilizando a apostila e a lousa e dando ênfase ao discurso narrativo.

Mesmo os alunos que prestaram atenção apresentaram dificuldades em entender o discurso narrativo, por isso, expliquei mais um pouco e mudei o plano para esta aula. Passei a então conversar com os mesmos para ver como estava o trabalho dos gêneros que estão sendo trabalhados sem SD e, na medida em que foram falando, perguntavam, esclareciam dúvidas e assim se deu até o término da aula.

Acredito que vale respeitar o tempo do aluno e considerar seus interesses, uma vez, que nesse caso, não deixei de trabalhar os conteúdos com os mesmos, somente dei uma outra direção ao trabalho.

#### DIÁRIO 27 – (05/11/2008)

Na aula de hoje dei continuidade à explicação sobre o discurso narrativo, isso porque, na aula anterior os alunos não conseguiram assimilar bem o assunto, assim, hoje o retomei e expliquei de forma mais detalhada e em seguida já passei para a sequência narrativa.

Dessa vez, percebi que os alunos assimilaram o assunto, conseguiram entender o que significa o discurso narrativo dentro da notícia e, alguns me fizeram perguntas durante a explicação.

Quanto à sequência narrativa, percebi que tiveram facilidade em entendê-la. Utilizei a lousa, a apostila e a TV *pendrive* como recurso mostrando em exemplares do gênero como funciona essa sequência.

A turma hoje estava receptiva e bastante animada quanto ao desenvolvimento dos gêneros sem SD, pois constantemente, comentavam e perguntavam sobre dúvidas que tinham a respeito do desenvolvimento do mesmo.

#### DIÁRIO 28 – (11/11/2008)

Na aula de hoje, tivemos uma palestra com o jornalista Maurício da Tribuna do Norte. O palestrante conversou com os alunos, perguntou sobre o trabalho que

estavam realizando e, em contrapartida, também respondeu a muitas perguntas dos alunos.

O palestrante enfocou a linguagem jornalística, como os textos do jornal são elaborados, de forma bem sucinta, a estrutura de alguns gêneros do jornal. Falou sobre a jornada de trabalho de um jornalista, como funciona uma empresa jornalística enfim, falou sobre assuntos no jornal que interessavam aos alunos naquele momento, pois como disse, foi questionado constantemente pelos alunos.

Foi uma experiência bastante válida, sendo que contribuiu para que a atividade que estou desenvolvendo faça mais sentido para os alunos, uma vez que tem uma relação bastante forte com a realidade.

#### DIÁRIO 29 – (12/11/2008)

Hoje, dei continuidade à sequência narrativa. Retomei a teoria do assunto, lembrando, lemos um exemplar do gênero na apostila dos alunos em que estava destacada a sequência para que vislumbrassem no texto. A partir disso, pegamos o jornal e, escolhemos uma notícia e os alunos encontraram a sequência narrativa dessa notícia.

Tiveram facilidade em encontrar, e rapidamente desenvolveram a atividade.

Os alunos estavam empenhados e constantemente, mostravam-me o trabalho que estavam fazendo na entrevista, charge e anúncios, gêneros que estão sendo trabalhados sem sequência didática e também, estão demonstrando interesse quanto ao nome do jornal e à coluna social, espaço onde querem colocar os eventos que estão participando, como aniversários, baladas etc.

Estão ansiosos por terminarem o jornal para vê-lo pronto, e dizem, que seus pais também estão, pois querem ver logo o texto do filho em um jornal.

A aula foi bastante produtiva.

No início desse trabalho, tive grande medo e insegurança quanto ao trabalho que estava iniciando, uma vez que minha abordagem era tradicionalista, baseada na passividade dos alunos quanto aos conteúdos a serem aprendidos. Para mim era algo novo, diferente... desafiador! Hoje, contudo, sinto-me bastante satisfeito em já vislumbrar os resultados, em ver no processo do trabalho, o quanto os alunos evoluíram em cada gênero apropriado pelas seqüências, satisfeito também, em perceber como o aluno pode ser autônomo na construção do próprio conhecimento.

## DIÁRIO 30 (17/11/2008)

Nas aulas seguintes, trabalhei com os organizadores textuais do gênero Notícia. Por se tratar já do quarto gênero trabalhado com os aprendizes, pude perceber a facilidade que tiveram em assimilar esses elementos e apontá-los nos textos. E, para isso explicamos oralmente quais são os organizadores textuais: conexão e coesão nominal para então, juntamente com a turma, fazer uma atividade de apontamento desses elementos nos textos, atividade esta que se repetiu em mais dois exemplares do gênero, agora individualmente.

Na sequência, coloquei na parede a lista de constatação do gênero, fiz um *feedback* das oficinas e os alunos iniciaram a primeira refacção.

## DIÁRIO 31 (18/11/2008)

Nessa aula, continuamos com a refacção, em que os alunos em dupla iam apontando e anotando na folha do colega os problemas encontrados no texto, primeiro em um texto e depois no do outro colega. Pude perceber o quanto esse momento trata-se de uma etapa importante no aprendizado dos alunos, pois é o momento em que um tira as dúvidas que tem com o colega, que levanta os problemas e argumenta sua posição, uma vez que depois do ensino sistematizado pela SD, o aluno consegue perceber as falhas de sua produção inicial, passa a ter conhecimento e ferramenta para reproduzi-lo (refacção) de forma bem mais coerente.

Assim aconteceram a primeira e segunda refacção do gênero.

## DIÁRIO 32 (19/11/2008)

Ao término da última refacção, dividi os alunos em quatro grupos que passou a produzir a notícia real para compor o Jornal Escolar. Esse foi o único gênero cuja produção final para o Jornal, não correspondeu à primeira produção – pelo motivo já mencionado. Cada grupo escolheu um tema do dia e passou a produzir a notícia, produção esta que foi realizada pelos autores sem dificuldades.

Essa atividade foi realizada em uma aula.

## DIÁRIO 33 (24,25,26/11/2008)

Ao terminarmos o trabalho com as Sequencias Didáticas, faltava concluirmos ainda os gêneros cujas atividades foram intencionadas sem ensino deliberado. As próximas quatro aulas da semana foram então direcionadas para a conclusão desses gêneros.

Os gêneros Entrevista, Reportagem, Charge e Anúncio Publicitário foram concluídos nessa semana por todos os alunos. Houve a participação de todos os alunos que realizaram suas atividades na sala de aula, na biblioteca, laboratório de informática (Internet), nos comércios pedindo patrocínio em troca do anúncio.

## DIÁRIO 34 (01/12/2008)

Hoje começamos enfim, a elaboração do Jornal Escolar. De posse de todas as produções, escolhi os gêneros que fariam parte do Jornal e, na sala com a turma, afastamos as carteiras e espalhamos papeis pelo chão para simular folhas do Jornal.

Os cadernos escolhidos foram: Opinião, Cotidiano e Geral, e assim, separamos duas ou três folhas para cada um e íamos escrevendo o nome dos textos escolhidos com o nome do produtor. Os alunos iam desenhando os espaços onde seriam colocados os Anúncios, as Charges e todos os outros textos.

E assim se passaram as duas aulas do dia.

## DIÁRIO 35 (02/12/2008)

Essa aula foi continuação da aula anterior, nem todos os alunos se interessaram em realizá-la. Porém, a maioria estava empolgada em finalmente poder ver seus textos no Jornal da Escola.

Enquanto alguns alunos me ajudavam nessa atividade na sala, outros ficavam no Laboratório de Informática digitando os textos que comporiam o Jornal. E assim se deu a montagem do mesmo.

Pelos próximos dias que sucederam (semana de provas no Colégio) estive elaborando a parte final do Jornal – a diagramação. Em seguida, levei o CD com o Jornal para a Tribuna do Norte que editou 2000 cópias do mesmo e, nos dias 08 e

09 de Dezembro os alunos pegaram o Jornal e elogiaram bastante. Imediatamente já foram distribuindo exemplares pelo Colégio: à Direção, Professores, Colegas de todas as turmas, estavam todos orgulhosos do trabalho que haviam desenvolvido. Alguns porém, ficaram chateados pelo seu texto não ter sido contemplado no Jornal.

Da mesma forma que no Colégio, os alunos levaram consigo vários exemplares do Jornal e saíram distribuindo nas ruas, empresas patrocinadoras, vizinhos e familiares.

**ANEXO F**  
**Autorização do diretor da Escola**

**AUTORIZAÇÃO - DIREÇÃO**

Prezada Senhora:

Além de lecionar língua portuguesa no Colégio Izidoro Luiz Cerávolo de Apucarana, sou aluno de Pós – Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina, onde desenvolvo projeto de dissertação de Mestrado sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Lopes Nascimento. O referido projeto apresenta, como tema de pesquisa, uma proposta didática de leitura e produção de textos escritos e orais dos gêneros da esfera jornalística. O projeto está sendo desenvolvido na sala de aula, pois suas atividades não fogem ao conteúdo programático da 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio, e nele as atividades didáticas se organizam na forma de seqüências didáticas que levam o aluno a se apropriar de gêneros textuais importantes para a sua formação.

Dessa forma, o trabalho prevê uma visita a uma empresa jornalística da cidade no período das aulas, com vossa autorização e acompanhamento e, também eventuais trabalhos com pesquisa de campo como entrevista, notícias, reportagens etc.

O resultado final do trabalho será a produção de uma edição do Jornal Escolar em que os alunos serão os protagonistas, trabalho este que será divulgado na comunidade escolar, inclusive manuseado pelos pais dos alunos e por Vossa Senhoria.

Assim, solicito Vossa autorização para que possa desenvolver as atividades propostas.

Apucarana, \_18 de Setembro\_ de 2008.

---

Assinatura da Diretora

---

Professor regente

**ANEXO G**  
**Autorização dos pais dos alunos**

AUTORIZAÇÃO - PAIS

Prezado(a) Senhor(a):

Além de lecionar língua portuguesa no Colégio Izidoro Luiz Cerávolo de Apucarana, sou aluno de Pós – Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina, onde desenvolvo projeto de dissertação de Mestrado sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Lopes Nascimento. O referido projeto apresenta, como tema de pesquisa, uma proposta didática de leitura e produção de textos escritos e orais dos gêneros da esfera jornalística. O projeto está sendo desenvolvido na sala de aula, pois suas atividades não fogem ao conteúdo programático da 1ª série do Ensino Médio, e nele as atividades didáticas se organizam na forma de seqüências didáticas que levam o aluno a se apropriar de gêneros textuais importantes para a sua formação.

Dessa forma, o trabalho prevê uma visita a uma empresa jornalística da cidade no período das aulas, com devida autorização e acompanhamento da direção e, também eventuais trabalhos com pesquisa de campo como entrevista, notícias, reportagens etc.

O resultado final do trabalho será a produção de uma edição do Jornal Escolar em que seu (a) filho(a) será o protagonista, trabalho este que será divulgado na comunidade escolar, inclusive manuseado por Vossa Senhoria.

Assim, solicito Vossa autorização para que vosso(a) filho(a) possa desenvolver as atividades propostas.

Apucarana, \_18 de Setembro\_ de 2008.

---

Assinatura do pai ou responsável

---

Professor regente

## ANEXO H

Fotos da visita à Tribuna do Norte e momentos da aplicação do projeto













